



RumeliDE

DİL VE EDEBİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
JOURNAL OF LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

www.rumelide.com

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

Yıl/Year 2024.Ö14 (Mart/March)

Diller ve renkler...

اللغة السنة واللوان languages and colours

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

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

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

(Allah: *Kur'ân*: 30. Rûm 22)

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

Bartın Üniversitesi (Türkiye) Dr. Fatma TEKİN Ege Üniversitesi (Türkiye) Türkçe Eğitimi Doç. Dr. Önder ÇANGAL Gaziantep Üniversitesi (Türkiye) Dr. Safiye KARABABA Belgrad Üniversitesi (Sırbistan) Yeni Türk Edebiyatı Doç. Dr. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye) Yeni Türk Dili Doç. Dr. Sibel MURAD Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey) Dr. Fatma TEKİN Ege University (Türkiye) Turkish Language Teaching Assoc. Prof. Önder ÇANGAL Gaziantep University (Turkey) Dr. Safiye KARABABA Belgrad University (Serbia) Modern Turkish Literature Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet University (Turkey) New Turkish Language Assoc. Prof. Sibel MURAD Amasya University (Turkey)
DÜNYA DİLLERİ VE EDEBİYATLARI Alman Dili Eğitimi Dr. Rüveyda Hicran ÇEBİ Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye) Alman Dili ve Edebiyatı Doç. Dr. Funda KIZILER EMER Sakarya Üniversitesi (Türkiye) Amerikan Kültürü ve Edebiyatı Dr. Yonca DENİZARSLANI Ege Üniversitesi (Türkiye) Dr. Zeynep Asya ALTUĞ Ege Üniversitesi (Türkiye) Doç. Dr. F. Gül KOÇSOY Fırat Üniversitesi (Türkiye) Arap Dili Eğitimi Dr. Mevlüt ÖZTÜRK Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye) Arap Dili ve Edebiyatı Dr. Hüseyin ARSLAN Yalova Üniversitesi (Türkiye) Çin Dili ve Edebiyatı Dr. Sema GÖKENÇ GÜLEZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye) Fars Dili ve Edebiyatı Dr. Ahmet KARA Dicle Üniversitesi Fransız Dili Eğitimi Dr. Emine ÇAVDAR Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye) Fransız Dili ve Edebiyatı Prof. Dr. Gülhanım ÜNSAL Marmara Üniversitesi (Türkiye) Gürcü Dili ve Edebiyatı Doç. Dr. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye) İngiliz Dili Eğitimi Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye) Doç. Dr. Emrah EKMEKÇİ Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye) İngiliz Dili ve Edebiyatı Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN İnönü Üniversitesi (Türkiye) Doç. Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ Fırat Üniversitesi (Türkiye) Dr. Kaya ÖZÇELİK (Türkiye) İspanyol Dili ve Edebiyatı Dr. Olcay ÖZTUNALI İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye) İtalyan Dili ve Edebiyatı Dr. Cristiano BEDIN İstanbul Üniversitesi (Türkiye) Japon Dili ve Edebiyatı Dr. Metin BALPINAR Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye) Karşılaştırmalı Edebiyat Dr. Shelale RAMAZANOVA	DÜNYA DİLLERİ VE EDEBİYATLARI German Language Teaching Dr. Rüveyda Hicran ÇEBİ Ondokuz Mayıs University (Turkey) German Language and Literature Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER Sakarya University (Turkey) American Culture and Literature Dr. Yonca DENİZARSLANI Ege University (Turkey) Dr. Zeynep Asya ALTUĞ Ege University (Turkey) Assoc. Prof. F. Gül KOÇSOY Fırat University (Turkey) Arabic Language Teaching Dr. Mevlüt ÖZTÜRK Necmettin Erbakan University (Turkey) Arabic Language and Literature Dr. Hüseyin ARSLAN Yalova University (Turkey) Chinese Language and Literature Dr. Sema GÖKENÇ GÜLEZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey) Persian Language and Literature Dr. Ahmet KARA Dicle University (Turkey) French Language Teaching Dr. Emine ÇAVDAR Dokuz Eylül University (Turkey) French Language and Literature Professor Gülhanım ÜNSAL Marmara University (Turkey) Georgian Language and Literature Assoc. Prof. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey) English Language Teaching Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN Bursa Uludağ University (Turkey) Assoc. Prof. Emrah EKMEKÇİ Ondokuz Mayıs University (Turkey) English Language and Literature Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN İnönü University (Turkey) Assoc. Prof. Nilay ERDEM AYYILDIZ Fırat University (Turkey) Dr. Kaya ÖZÇELİK (Turkey) İspanyol Language and Literature Dr. Olcay ÖZTUNALI İstanbul Medeniyet University (Turkey) İtalyan Language and Literature Dr. Cristiano BEDIN İstanbul University (Turkey) Japanese Language and Literature Dr. Metin BALPINAR Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey) Comparative Literature Dr. Shelale RAMAZANOVA
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 - İSTANBUL / TURKEY 34714 e-mail: editor@rumelide.com, phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

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

ÇEVİRİ BİLİMİ

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

YAYIN KURULU

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

Adres

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

ÇEVİRİ BİLİMİ

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

EDITORIAL BOARD

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

Address

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

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

YAYIN YÖNETMENİ
Uzm. Yasemin GÜVENİLİR

DİL VE DİZİN UZMANLARI

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

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

Dizin
Feyza Yağmur YEĞİN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)

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

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

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

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

PUBLISHING DIRECTOR
Ex. Yasemin GÜVENİLİR

REVIEWS AND INDEX EDITORS

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

Turkish
Research Asst. Soner TOKTAR
Kırklareli University (Turkey)

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

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

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

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

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

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

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

Adres

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

Address

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

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

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

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

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

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

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN	Assoc. Prof. Gökçen GÖÇEN
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Doç. Dr. Gökhan TUNÇ	Assoc. Prof. Gökhan TUNÇ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Doç. Dr. Graziano SERRAGIOTTO	Assoc. Dr. Graziano SERRAGIOTTO
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University of Venice (Italy)
Doç. Dr. Guntars DREIJERS	Assoc. Prof. Guntars DREIJERS
Ventspils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Letonya)	Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)
Doç. Dr. Gül Banu DUMAN	Assoc. Prof. Gül Banu DUMAN
Zonguldak bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak bülent Ecevit University (Turkey)
Doç. Dr. Gülhanım ÜNSAL	Assoc. Prof. Gülhanım ÜNSAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Gülnur AYDIN	Assoc. Prof. Gülnur AYDIN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Gürkan DAĞBAŞI	Assoc. Prof. Gürkan DAĞBAŞI
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Haluk ÖNER	Assoc. Prof. Haluk ÖNER
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Doç. Dr. Hatice FIRAT	Assoc. Prof. Hatice FIRAT
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Doç. Dr. Hülya KAYA	Assoc. Prof. Hülya KAYA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. İbrahim SONA	Assoc. Prof. İbrahim SONA
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Doç. Dr. İbrahim USTA	Assoc. Prof. İbrahim USTA
Bingöl Üniversitesi (Türkiye)	Bingöl Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. İlker AYDIN	Assoc. Prof. İlker AYDIN
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Doç. Dr. İlker TOSUN	Assoc. Prof. İlker TOSUN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. İlkin GULUSOY	Assoc. Prof. İlkin GULUSOY
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Doç. Dr. İlnur SAVAŞKAN	Assoc. Prof. İlnur 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 Onyediy Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mesut KULELİ Bandırma Onyediy 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 NEJABATİ	Dr. Akram NEJABATI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Alena DHAHİ	Dr. Alena DHAHİ
Istanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul 29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Alev ÖNDER	Dr. Alev ÖNDER
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Alev YEMENİCİ	Dr. Alev YEMENİCİ
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Ali ALTUN	Dr. Ali ALTUN
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Ali İhsan AKÇAY	Dr. Ali İhsan AKÇAY
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Ali İhsan YAPICI	Dr. Ali İhsan YAPICI
Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Adnan Menderes Üniversitesi (Turkey)
Dr. Ali KARAKAŞ	Dr. Ali KARAKAŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Ali Kemal ŞAŞ	Dr. Ali Kemal ŞAŞ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)	Kırşehir Ahi Evran University (Turkey)
Dr. Ali 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 NARUSHEVİCH	Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVICH

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

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

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

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

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

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

Adres

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

Address

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

Dr. Dilek MAKTAL CANKO 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 NALÇACIGİL ÇOPUR	Dr. Emel NALÇACIGİL ÇOPUR
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Emine KURT	Dr. Emine KURT
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Emine Seda ÇAĞLAYAN MAZANOĞLU	Dr. Emine Seda ÇAĞLAYAN MAZANOĞLU
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)

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

Dr. Erdem AKBAŞ	Dr. Erdem AKBAŞ
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Erdem AYYILDIZ	Dr. Erdem AYYILDIZ
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Erdem KOÇ	Dr. Erdem KOÇ
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Erdem SARIKAYA	Dr. Erdem SARIKAYA
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Erden EL	Dr. Erden EL
Dr. Erdoğan DOĞRU	Dr. Erdoğan DOĞRU
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Erdoğan TAŞTAN	Dr. Erdoğan TAŞTAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Erçin AYHAN	Dr. Erçin AYHAN
Haliç Üniversitesi (Türkiye)	Haliç University (Turkey)
Dr. Eren BOLAT	Dr. Eren BOLAT
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Erhan AKDAĞ	Dr. Erhan AKDAĞ
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Erhan AKTAŞ	Dr. Erhan AKTAŞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Erhan ÇAPOĞLU	Dr. Erhan ÇAPOĞLU
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Erhan 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 ATAĞLI SAÇAK	Dr. Fatma ATAĞLI 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)

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

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

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

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

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

Dr. İbrahim KOÇ 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

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

Dr. Kerim Can YAZGÜNOĞLU 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 TOPBAŐOĞLU ERAY Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Keziban TOPBAŐOĞLU ERAY Kafkas University (Turkey)
Dr. Korkut Uluç İŐİSAĐ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Korkut Uluç İŐİSAĐ Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Kubilay GEÇİKLİ Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kubilay GEÇİKLİ Atatürk University (Turkey)
Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ Aksaray University (Turkey)
Dr. Kudret SAVAŞ Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kudret SAVAŞ Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Kuğu TEKİN Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kuğu TEKİN Atılım University (Turkey)
Dr. Kutay UZUN Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kutay UZUN Trakya University (Turkey)
Dr. Kübra BAYSAL Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kübra BAYSAL Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kübra SARİ SEO LECOQ İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kübra SARİ SEO LECOQ İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Kübra ÖZÇETİN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kübra ÖZÇETİN Marmara University (Turkey)
Dr. Kübra ŞENGÜL Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kübra ŞENGÜL Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Kürşat EFE Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kürşat EFE Amasya University (Turkey)
Dr. Kürşad KARA Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kürşad KARA Bayburt University (Turkey)
Dr. Kürşat 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 Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhammed TUNAGÜR Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Muhammed Zahit CAN Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhammed Zahit CAN Sakarya University (Turkey)
Dr. Muhammet ATASEVER Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhammet ATASEVER Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Muhammet CAN İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhammet CAN İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Muhammet Raşit MEMİŞ Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhammet Raşit MEMİŞ Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Muhittin DOĞAN Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhittin DOĞAN Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Muhsine SEKMEN Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhsine SEKMEN Atatürk University (Turkey)
Dr. Murad AL KAYED Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)	Dr. Murad AL KAYED Al-Balqa Applied University (Jordan)
Dr. Murat ALTUĞ Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Murat ALTUĞ Aksaray University (Turkey)
Dr. Murat KALELİOĞLU Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Murat KALELİOĞLU Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Murat Sami TÜRKER Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Murat Sami TÜRKER Anadolu University (Turkey)
Dr. Murat TOPAL Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Murat TOPAL Sakarya University (Turkey)
Dr. Murat TURNA Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Murat TURNA Necmettin Erbakan University (Turkey)
Musa DEMİR Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Musa DEMİR Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Musa TILFARLIOĞLU Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Musa TILFARLIOĞLU Gümüşhane University (Turkey)
Dr. Mustafa BAL TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mustafa BAL TOBB University of Economics and Technology (Turkey)
Dr. Mustafa CEYLAN Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mustafa CEYLAN Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. Mustafa DERE Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mustafa DERE Ordu University (Turkey)
Dr. Mustafa DİNÇ Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mustafa DİNÇ Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Mustafa EMEK Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mustafa EMEK Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Mustafa KARADENİZ Batman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mustafa KARADENİZ Batman University (Turkey)
Dr. Mustafa KIRCA	Dr. Mustafa KIRCA

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

Dr. Nazmi ALAN 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
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Öznur YEMEZ	Dr. Öznur YEMEZ
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Özüm ARZİK ERZURUMLU	Dr. Özüm ARZİK ERZURUMLU
İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Atlas University (Turkey)
Dr. Pelin KOCAPINAR	Dr. Pelin KOCAPINAR
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Pelin ŞULHA	Dr. Pelin ŞULHA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Philip G. A. GLOVER	Dr. Philip G. A. GLOVER
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Pınar KAYA TAN	Dr. Pınar KAYA TAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Pınar SEZGİNTÜRK	Dr. Pınar SEZGİNTÜRK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Rabia AKSOY ARIKAN	Dr. Rabia AKSOY ARIKAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Rachael RUEGG	Dr. Rachael RUEGG
Wellington Victoria Üniversitesi (Yeni Zelanda)	Victoria University of Wellington (New Zeland)
Dr. Radmila LAZAREVİC	Dr. Radmila LAZAREVİC
Karadağ Üniversitesi (Karadağ)	University of Montenegro (Montenegro)
Dr. Raffaella MARCHESE (İtalya)	Dr. Raffaella MARCHESE (Italy)
Dr. Rahman AKALIN	Dr. Rahman AKALIN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Ramazan BEZCİ	Dr. Ramazan BEZCİ
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Ramazan ŞİMŞEK	Dr. Ramazan ŞİMŞEK
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Rana KAHRAMAN DURU	Dr. Rana KAHRAMAN DURU

Adres

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

Address

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

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

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

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

Dr. Serkan KOÇ	Dr. Serkan KOÇ
Dokuz Eylöl Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylöl University (Turkey)
Dr. Serkut Mustafa DABBAGH	Dr. Serkut Mustafa DABBAGH
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Serpil YILDIRIM	Dr. Serpil YILDIRIM
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University(Turkey).
Dr. Servet GÜNDOĞDU	Dr. Servet GÜNDOĞDU
Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Samsun University (Turkey)
Dr. Servet ŐENGÖL	Dr. Servet ŐENGÖL
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sevcan IŞIK	Dr. Sevcan IŞIK
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Sevcan SEÇKİN	Dr. Sevcan SEÇKİN
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Dr. Sevcan Yılmaz KUTLAY	Dr. Sevcan Yılmaz KUTLAY
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Sevda BALAMAN	Dr. Sevda BALAMAN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Sevda EMLAK	Dr. Sevda EMLAK
İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Demokrasi University (Turkey)
Dr. Sevda KAMAN	Dr. Sevda KAMAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Sevda POLAT	Dr. Sevda POLAT
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. 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. Sopiyo MAKHATCHASHVILI	Dr. Sopiyo MAKHATCHASHVILI
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Sultan KOMUT BAKINÇ	Dr. Sultan KOMUT BAKINÇ
Haliç Üniversitesi (Türkiye)	Haliç University (Turkey)
Dr. Süleyman AYDENİZ	Dr. Süleyman AYDENİZ
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sümeyye Beyza ABAY ALYÜZ	Dr. Sümeyye Beyza ABAY ALYÜZ
Sağlık Bilimleri Üniversitesi (Türkiye)	Sağlık Bilimleri University (Turkey)
Dr. Sümeyye KONUK	Dr. Sümeyye KONUK
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Süreyya Elif AKSOY	Dr. Süreyya Elif AKSOY
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Şahin GÖK	Dr. Şahin GÖK
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)

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

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

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

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

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

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)

Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)

Adres

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

Address

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

RumeliDE 2024.38 (Şubat/February) HAKEMLERİ / REFEREES

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

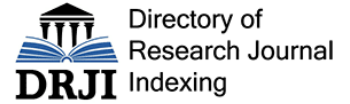
Dr. Abdullah GÜMÜŞSOY	Dr. Ayşenur GÜNEŞ	Dr. Eda ÇORBACIOĞLU
Dr. Abdulmuttalip İŞİDAN	Dr. Ayşenur ÖZDAL	Dr. Elif AYAN NİZAM
Dr. Ahmet ADIGÜZEL	Dr. Aziz MERHAN	Dr. Emine Gözde ÖZGÜREL
Dr. Ahmet Cüneyt ISSI	Dr. Başak KASA AYTEN	Dr. Engin ASLAN
Dr. Ahmet KAYA	Dr. Berna AYAZ	Dr. Erdoğan TAŞTAN
Dr. Ahmet KOÇAK	Dr. Beytullah BEKAR	Dr. Erkin KIRYAMAN
Dr. Ahmet ÖZPAY	Dr. Bilgit SAĞLAM	Dr. Ertuğ CAN
Dr. Ali DUMAN	Dr. Bora GÜRDAŞ	Dr. Eshabil BOZKURT
Dr. Ali KURT	Dr. Burcu DUMAN	Dr. Esra ŞÖLENTAŞ
Dr. Ali ÖZTÜRK	Dr. Burcu GÜRSEL	Dr. Evrim ULUSAN ÖZTÜRKMEN
Dr. Ali ŞEYLAN	Dr. Burcu ÖZYONAR ÇIRAK	Dr. Eyüp AKDOĞAN
Dr. Ali YİĞİT	Dr. Büşra KAPLAN	Dr. Faik ÖMÜR
Dr. Aliye GENÇ	Dr. Cumali BAYLU	Dr. Faruk ÖZTÜRK
Dr. Almuttasm ALALİ	Dr. Çağrı GÜMÜŞ	Dr. Fatma TEKİN
Dr. Arsev Ayşen ARSLANOĞLU YILDIRAN	Dr. Deniz KEBA EKİNCİ	Dr. Faysal Okan ATASOY
Dr. Arzu YETİM	Dr. Deniz KURMEL	Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL
Dr. Ata ATAK	Dr. Dilek KOCAYANAK	Dr. Fethi KAYALAR
Dr. Atilla AKTAŞ	Dr. Dilek MOĞULBAY	Dr. Filiz METE
Dr. Aydın ERYILMAZ	Dr. Dilek YILDIRIM BİLGİN	Dr. Filiz YÖRÜK ÇEVİK
Dr. Ayşe ADIYAMAN	Dr. Dinçer BAYER	Dr. Funda ÖRGE YAŞAR
Dr. Ayşegül ATAY	Dr. Doğanay ERYILMAZ	Dr. Gökçen GÖÇEN
Dr. Ayşen DEMİR KILIÇ	Dr. Duygu SERDAROĞLU	Dr. Gökhan EKEN
	Dr. Ebru BİRKAN AKHAN	Dr. Gül BAYSAN (TEKAY)

Dr. Güler DEMİR	Dr. Mehmet Yiğit ERSOYDAN	Dr. Önder ÇANGAL
Dr. Gülşah DURMUŞ	Dr. Melek ÇELİK	Dr. Özer ŞENÖDEYİCİ
Dr. Hadi BAK	Dr. Merve YORULMAZ KAHVE	Dr. Özgür İPEK
Dr. Hakki ÖZKAYA	Dr. Muhammed TAŞKESENLİGİL	Dr. Özlem ATEŞ AYPİRİ
Dr. Handan ÇELİK	Dr. Murat PARLAKPINAR	Dr. Özlem ÖZALTUNOĞLU
Dr. Hande BULDUK	Dr. Mustafa CEMİLOĞLU	Dr. Özlem SAYAR
Dr. Hanzade GÜZELOĞLU	Dr. Nazik GÖKTAŞ	Dr. Öznur DURGUN
Dr. Harun ÖZEL	Dr. Neslihan YILDIZ ATAM	Dr. Perihan YALÇIN
Dr. Hilmi DEMİRKAYA	Dr. Neşe KARA ÖZKAN	Dr. Pınar TINAZ
Dr. Hüda SAYIN YÜCEL	Dr. Nevin ARVAS	Dr. Rabia Şenay ŞİŞMAN
Dr. Hülya ERASLAN	Dr. Nigar İPEK EĞİLMEZ	Dr. Rifat GÜRGENDERELİ
Dr. Hülya ÜRKMEZ	Dr. Nihayet ARSLAN	Dr. Salih ÖZENİCİ
Dr. İlker Ozan YILDIRIM	Dr. Nur SÖZEN	Dr. Salih ÖZYURT
Dr. İpek ŞENEL ÖZAYTEN	Dr. Nuri TAŞKIN	Dr. Salim PİLAV
Dr. İslam DEVİREN	Dr. Oğuz YILDIRIM	Dr. Sami BASKIN
Dr. İsmail BAYDİLİ	Dr. Onur YILMAZ	Dr. Seçil DUMANTEPE
Dr. İsmail DEMİR	Dr. Orhan İYİŞENYÜREK	Dr. Seçkin SARP KAYA
Dr. Kadir YILMAZ	Dr. Orhan OĞUZ	Dr. Selçuk PEKPARLATIR
Dr. Kevser TETİK	Dr. Osman Tayfun FAKİROĞLU	Dr. Selin ÖZDEMİR
Dr. Kuğu TEKİN	Dr. Ozan ALEVLİ	Dr. Selin ŞENCAN
Dr. Mehmet AKKAYA	Dr. Ömer Faruk GÜLER	Dr. Serkan DEMİREL
Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI	Dr. Ömer Gökhan ULUM	Dr. Serkan KILIÇ
Dr. Mehmet Emre ÇELİK	Dr. Ömer GÜVEN	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Dr. Mehmet Önder KARACAOĞLU	Dr. Ömer KEMİKSİZ	Dr. Sonnur AKTAY
Dr. Mehmet TUNCER		Dr. Suat UNGAN

Dr. Suat ÜNLÜ	Dr. Şebnem Şerife ŞAHİNKAYA	Dr. Yakup YILMAZ
Dr. Suleyman TAAN	Dr. Şenol KORKMAZ	Dr. Yasemin BAKİ
Dr. Süleyman CESUR	Dr. Şevket Sarper DÖRTER	Dr. Yunus ÇAKIR
Dr. Süleyman GÜN	Dr. Şeyda SİVRİOĞLU	Dr. Zeliha TUĞUZ
Dr. Sündüz ÖZTÜRK KASAR	Dr. Şeyma KARACA KÜÇÜK	Dr. Zennure KÖSEMAN
Dr. Süreyya Elif AKSOY	Dr. Turgay AKDAĞOĞLU	
Dr. Şahin KIZILTAŞ DÜZ	Dr. Yahya Kemal BEYİTOĞLU	
Dr. Şakir ÇAKMAK	Dr. Yakup GÖÇEMEN	

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

EDİTÖRDEN	LXXII
EDITOR'S NOTE	LXXIII
01. Koç, F. (2024). Necip Fazıl Kısakürek'in "Sakarya Türküsü" Adlı Şiirinde Geçen Kelime Gruplarının Morfolojik Açından İncelenmesi / Morphological Examination of the Word Groups in Necip Fazıl Kısakürek's Poem "Sakarya Türküsü"	2
02. Yıldırım, H. (2024). Türkmen Türkçesinde Ünlüler Nasıl Yazılmalıdır? / How To Write Vowels in Turkmen Turkish	16
03. Doğan, F. N. & Sinan, A. T. (2024). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Konuşma Etkinliklerinin İncelenmesi / Investigation of 5th Grade Turkish Textbook Speaking Activities	27
04. Güler, Ş. N. & Deniz, İ. D. (2024). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Çocuk Hakları Bağlamında İncelenmesi / Analysis of Primary School Turkish Textbooks in the Context of Children's Rights	48
05. Bakırcı, H. & Akbulut, E. & Rençber, O. (2024). Türkçe Dersi Geçme Notunun Yetmiş Olması Konusunda Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri / Opinions of Turkish Teachers on the Turkish Course Passing Grade of 70	76
06. Ulu Aslan, E. (2024). Çocuk gerçekliği ile büyülu gerçekçiliğin kesişimi: Nazlı Eray'ın <i>Frej Apartmanı'nın Esrarı</i> adlı çocuk kitabı / The intersection of children's reality and magical realism: Nazlı Eray's children's book titled "Frej Apartmanı'nın Esrarı"	93
07. Çağlayan, G. (2024). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Anlatsal Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi / 5th Grade Turkish Textbook Analysed In Terms of Coherence And Cohesion	104
08. Bilgen, Z. & Gönen, M. S. (2024). Sayı temalı bebek kitaplarının incelenmesi / Examining number-themed books	121
09. Sevim, O. & Yılmaz, D. (2024). 2023 Tarihli Türkçe Dersi Sınav Uygulamalarındaki Değişikliğe İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi / Teacher Opinions on the 2023 Academic Year Turkish Lesson Exam Change	149
10. Çağma, Ş. D. (2024). Özbek Atasözlerinde Eksilteli Yapılar / Elliptical Structures in Uzbek Proverbs	169
11. Keskin, F. (2024). Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Uygulamalı Bir Öğretmen Eğitimi Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Öğretmen Akademisi / A Teacher Training Programme in the Field of Teaching Turkish As a Foreign Language: Teacher Academy for Teaching Turkish As a Foreign Language	185
12. Havuz, H. (2024). Psikodilbilimsel Bir Yaklaşım: Kinyas ve Kayra / A Psycholinguistic Approach: Kinyas and Kayra	203
13. Deniz, S. (2024). Muhakemetü'l-Lugateyn'deki Fiillerin Türkiye Türkçesi Ağızlarındaki Görüntüleri / Verbs in Muhakamat al-Lughatain Appearances in Turkish Dialects of Turkey	217
14. Aktürk, E. (2024). Azerbaycan Türkçesi Diyalektolojisinde Uzun Ünlülere Dair Bir İnceleme / A Study on Azerbaijani Turkish Dialectology Vowles Lengths	236
15. Tuğuz, Z. (2024). "Yastık" sözcüğünün etimolojisi üzerine / The etymology of the word "Yastık"	250
16. Korkmaz Bulut, T. (2024). Eski Anadolu Türkçesine Ait Dinî Bir Eser: Hazâ Kitâbu Mevt: Ölümün Hikâyesi [06 Mil Yz A 3881/4] / A Religious Work Belonging To Old Anatolian Turkish: Hazâ Kitâbu Mevt: The Story Of Death [06 Mil Yz A 3881/4]	260

- 17. Ceyhan Akça, N. & Aslan Cobutoğlu, S. & Özbek, Ö. Y. & Akça, M. F. (2024).** Yapay Zekânın Edebiyatta Kullanım Serüveni / Adventure of Using Artificial Intelligence in Literature..... 284
- 18. Sevinç, M. & Elmas, M. (2024).** Şamanizm İnancına Bağlı Bebek Adlandırmaları / Baby Names Based on the Belief of Shamanism..... 308
- 19. Güven, Ö. (2024).** Risâletü'l-İslâm Adlı Eserden Tarama Sözlüğüne Katkılar / Contributions to the Browsing Dictionary from the Work Named Risâletü'l-İslâm 316
- 20. Kaya, C. & Çolak, F. N. (2024).** Aydınlanma, devrim ve şiddet bağlamında İki Şehrin Hikayesi'ni okumak / Reading a Tale of Two Cities in the context of enlightenment, revolution and violence.....346
- 21. Gergöy, A. (2024).** André Bazin'in Sinema Kuramında Hayvanlar: Dil ve Sinematografik Dilin Ayrımında / "Animal in André Bazin's Cinema Theory: At the Distinction of Language and Cinematographic Language" 360
- 22. Aktaş, A. (2024).** Halikarnas Balıkçısı'nın Eserlerinden Yapılan Sinema ve Dizi Uyarlamaları Üzerine Bir İnceleme / A study on the adaptations of the works of Halikarnas Balıkçısı in cinema and TV series 372
- 23. Koldamca Yılmaz, M. (2024).** A Comparative Study into the Color Terms in Greek and Turkish Literary Works / Yunan ve Türk Edebiyatında Renk Terimleri Üzerine Karşılaştırmalı bir Araştırma 386
- 24. Çınar, S. (2024).** 80 Kuşağı İçerisinde Özgün Bir Şair: Hüseyin Atlansoy / An Authentic Poet Among the 80 Generation: Hüseyin Atlansoy405
- 25. Özpay, A. & Biçer, B. (2024).** *Ay Büyürken Uyuyamam*'da Kadının Algılanma Biçimleri / Ways of Perception of Women in *I Can't Sleep While the Moon is Waxing*..... 430
- 26. Karakaş, F. (2024).** "Dilek Ağacı" Adlı Çocuk Kitabındaki Gerçeküstü İmgelerin Kök Değerler Açısından İncelenmesi / Analyzing The Surreal Images in The Children's Book "Dilek Ağacı" in Terms of Root Values 448
- 27. Türker, E. (2024).** Cenap Şahabettin'in "Dekadanlar" Bağlamındaki Yazılarında Servet-i Fünun Poetikası / Poetics of Servet-i Fünun in Cenap Şahabettin's Essays in the Context of "Decadents" ... 461
- 28. Keflioğlu, E. (2024).** Modernleşen Kadın Portrelerinin "Kadıköyü'nün Romanı" ve "Ankara" Romanlarındaki İki Farklı Yansıması / Two Different Reflections of Modernizing Women Portraits in the Novels "Kadıköyü'nün Romanı" and "Ankara"474
- 29. Alkan, M. (2024).** Ezop Anlatılarını İçeren Bir Eser: "Letâyifü'l-Hikâyât" / A Work Containing Aesop Narratives: "Letâyifü'l-Hikâyât" 483
- 30. Şahinkaya, Ş. Ş. (2024).** Yûsuf-ı Meddâh'ın Varka ve Gülşâh Mesnevisinde "Mekân" / Place in Yûsuf-ı Meddâh's Mathnawi of Varka and Gülşâh.....507
- 31. Demir, G. (2024).** Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimi ve Sosyalleşmesinde Kütüphanelerin Rolü: Kuramsal Bir Çerçeve / The Role of Libraries in Educating and Socializing Children with Autism: A Theoretical Framework526
- 32. Kartal, N. & Kocasavaş, Y. (2024).** Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Görsellerin MEB Taslak Ders Kitabı Kriterlerine Göre Değerlendirilmesi / Evaluation of the Visuals in the 8th Grade Turkish Course Book According to the MEB Draft Textbook Criteria.....544
- 33. Başgün, F. & Doğan, A. (2024).** Covid-19 Pandemisinin Toplumsal Değişime Etkileri: Elazığ Örneği / Effects of Covid-19 Pandemic on Social Change: Elazığ Case568
- 34. Uzun, A., Şahan, G. (2024).** Examining the Relationships Between Lifelong Learning and Self-Confidence of Women Working in the Public Sector / Kamu Sektöründe Çalışan Kadınların Yaşam Boyu Öğrenme ve Özgüvenleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi594

- 35. Abalı, İ. (2024).** Çelişkili yargılar bildiren Türk atasözlerine Freudyen bir yaklaşım / A Freudian approach to Turkish proverbs including contradictory expressions611
- 36. Göktepe, B. & Ötgün, C. (2024).** Çağdaş Sanatta Canlı Hayvan Kullanımına Ekoeleştirel Bakış / An Ecocritical Approach to the Use of Live Animals in Contemporary Art623
- 37. Ertürk, E. (2024).** Sinema ve Göç: *Almanya Acı Vatan* Filmini Kültürlerarası İletişim Bağlamında Duygusal Zekâ Parametreleriyle İrdelemek / Cinema and Migration: Examining the Movie *Almanya Acı Vatan* with Emotional Intelligence Parameters in the Context of Intercultural Communication 637
- 38. Ersan, M. & Kahraman, Y. Ş. (2024).** European Recovery Programı kapsamında hazırlanan propaganda afişlerinin ikonolojik ve ikonografik yöntemle incelenmesi / Analysis of propaganda posters prepared within the scope of the European Recovery Program using iconological and iconographic method.....653
- 39. Alsan, Ş. (2024).** Siren'in Mitolojik, İkonografik ve Sanat Eserleri Üzerine Analizi: Kültürel ve Sanatsal Bağlamda Bir İnceleme / Analysis of the Mythological, Iconographic, and Artistic Works on Sirens: A Study in Cultural and Artistic Contexts 671
- 40. Ersoydan, M. Y. (2024).** Teke Yöresi Kültür Sistemine Ait Türkülerin Yöre İçindeki Dağılımı / Distribution of Turkish Songs Belonging to the Teke Region Cultural System Within the Region696
- 41. Yörükçüoğlu, İ. (2024).** İbrahim Benlioğlu'nun ney icrâsındaki tavır özelliklerini meydana getiren unsurların değerlendirilmesi / Evaluation of the elements that create the attitude characteristics of İbrahim Benlioğlu's ney playing 708
- 42. Düzün, E. (2024).** Tanbûrî Vefik Ataç'ın Segâh makamındaki tanbur taksiminin, icrâ tavrını oluşturan teknik unsurlar ve ezgi oluşumları bakımından incelenmesi / Analysis of tanburî Vefik Ataç's tanbur improvisation in the Segâh maqam in terms of technical elements and melodic formations that from the performanca style 733
- 43. Karaoğlu, K. (2024).** Türkiye'de vurmali çalgılar alanında yazılmış lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi / Bibliometric analysis of graduate theses written in the field of percussion instruments in Turkey 754
- 44. Karaman, F. & Kızılkaya, A. F. (2024).** Erken Yaşta Almanca Öğretimine Yönelik İşitsel ve Görsel Oyuncak Tasarımı: Tavşan Bobo / Audio and Visual Toy Design for Teaching German at an Early Age: Bobo the Rabbit 773
- 45. Çakır, Y. (2024).** Tazmin ve Serika'nın Tespitinde Michael Riffaterre'nin Tenas Kuramlarının Ayırt Edici Rolü / The Distinctive Role of Michael Riffaterre's Tenas Theories in the Determination of Tazmin and Serika784
- 46. Çalık, N. S. (2024).** Nesefi'nin *Medârikü't-Tenzîl ve Hakâiku't-Te'vîl* Adlı Eserinde Âyetle İstişhâd / Istishhad with Verses in Nesef's Work Named Medariku't-Tanzil Wa Hakaiku't-Tawil796
- 47. Özsoy, N. (2024).** The Place and Importance of the Preserved Tablet (Levh-i-Mahfuz) in Terms of the Contribution of the Qur'an to the Arabic Language and the Conversion of Sharia Concepts into Verse / Kur'an'ı Kerîm'in Arap Diline Katkıları Açısından Şer'i Kavramların Nazıma Dönüşmesinde Levh-i Mahfûz'un Yeri ve Önemi 808
- 48. Güler, S. D. (2024).** La traduction intersémiotique d'*Illusions perdues* de Balzac au cinéma: Traduction ou trahison? / Balzac'ın *Sönmüş Hayaller* eserinin göstergelerarası sinema çevirisi: Çeviri mi ihanet mi? / The intersemiotic translation of Balzac's *Lost Illusions* in cinema: Translation or betrayal? 817
- 49. Pamukeu, G. (2024).** La Valeur Illocutoire et Perlocutoire des Énoncés Interro-Négatifs : Exemple de *Pourquoi* / Olumsuz Soru Sözcelerinin Edimsöz ve Etkisöz Değeri : *Neden* Soru Örneği / The Illocutionary and Perlocutionary Value of Interro-Negative Utterances: The Example of *Why* ...827

- 50. Çoruk, F. J. G. (2024).** Şah İsmail ile Gülûzar Hanım Hikâyesi'nin Ermeni harfli Türkçe nüshası üzerine bir inceleme / A review of the Turkish copy of Şah İsmail ile Gülûzar Hanım Hikâyesi in Armenian letters 844
- 51. Esen, P. S. (2024).** Ahmed Müsellem Efendi ve Farsça Şiirleri / Ahmed Musellem Efendi and His Persian Poems 884
- 52. Yoğurt, C. (2024).** Rāmāyaṇa ve Mahābhārata Destanlarındaki Kadın Karakterler Üzerine Bir Değerlendirme / An Evaluation of Female Characters in Rāmāyaṇa and Mahābhārata Epics 901
- 53. Süt Güngör, P. (2024).** Irigaraycı bir yaklaşımla Maya Angelou'nun bir kadın olarak yeniden varoluşu: *Annem ve Ben ve Annem* / Maya Angelou's re-existence as a woman with an Irigarayan approach: *Mom & Me & Mom*..... 915
- 54. Noya, E. (2024).** A Cultural Materialist Approach to Gender through *Look Back in Anger* / Look Back in Anger üzerinden Cinsiyet Kavramına Kültürel Materyalist Bir Yaklaşım 929
- 55. Başaran, S. (2024).** How to Use Drama Techniques in English Language Teaching: Guiding Principles for Teachers / Drama Tekniklerinin İngilizce Öğretiminde Kullanımı: Öğretmenler İçin Kılavuz İlkeler 938
- 56. Çınar Yastıbaş, G. & Tekin, K. (2024).** Re-evaluating the agency of non-human subjects in Adrian Tchaikovsky's *Dogs of War* / Adrian Tchaikovsky'nin *Savaş Köpekleri*'nde insan-dışı öznelere failliklerin yeniden değerlendirilmesi 957
- 57. Günaydın Albay, N. (2024).** Divided Selves in Exile: Third Space in Louis de Bernières' *Birds Without Wings* / Sürgündeki Bölünmüş Benlikler: Louis de Bernières'in *Kanatsız Kuşlar*'ındaki Üçüncü Mekan 973
- 58. Erbakan, A. (2024).** Hiding Away The Ghost of AMITY: The Narrator's Fake Endings as Screen Memories in Andrea Levy's *The Long Song* (2010) / Amity'nin Hayaletini Saklamak: Andrea Levy'nin *The Long Song* (2010) Adlı Romanında Anlatıcının Sahte Sonlarının Perde Anı Olarak İncelenmesi 984
- 59. Varoğlu, G. (2024).** Türkçe ve Japoncada mutluluk ve üzüntünün tarifi ve derecelendirilmesi için kullanılan ifadelerin ardındaki bilişsel süreçlerin analizi: Türkçede "kadar – gibi" ve Japoncada "hodo – yōni" ilgeçleri ile oluşan eşdizimler / Analysis the cognitive processes behind the expressions used to describe and rate happiness and sadness in Turkish and Japanese: Collocations formed with the prepositions "kadar - gibi" in Turkish and "hodo - yōni" in Japanese 994
- 60. Pire, D. (2024).** Geleneksel ve Çağdaş Japon Sanatında Rüzgar İmgesi / Wind Image in Traditional and Contemporary Japanese Art 1010
- 61. Dadak, Ç. (2024).** Slav mitolojisinde kurban ritüeli / Sacrificial ritual in Slavic mythology ... 1021
- 62. Genç, A. (2024).** Albert Camus'nün *Yabancı* ve Yaşar Kemal'in *İnce Memed 1* İsimli Eserlerinin Hedef Dile Çevirilerinin Varoluşçuluk Felsefesi Ekseninde Karşılaştırılması: Yorumlayıcı Çeviri Kuramı / The Comparison of the Translations of Albert Camus's *The Stranger* And Yaşar Kemal's *Memed My Hawk 1* into the Target Language on the Axis of Existential Philosophy: the Interpretive Theory of Translation 1030
- 63. Doğan, C. & Ergin, D. Y. & Asutay, H. (2024).** Toplum Çevirmenliği Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması / Validity And Reliability Study Of The Community Interpreting Scale..... 1048
- 64. Özcan, L. & Yiğit, C. (2024).** Çevirikurgu Eserlerde Neolojizm Çevirisi: Metinlerarasılık ve Çevirmen-Okur İşbirliği / Translating Neologisms in Transfiction Books: Intertextuality and The Collaboration of The Translator and The Reader 1060
- 65. Arslan Bilir, H. & Özcan, M. (2024).** Çeviri Çocuk Edebiyatı ve Mizah: "Bizim Matrak Sınıf" Serisinin Arapça Çevirilerinin İncelenmesi / Translation Children's Literature and Humor: A Review of the Arabic Translations of the "Bizim Matrak Sınıf" Series 1085
- Ç1. Merhan, A. (2024).** Kumuk halk şiirinden seçmeler / Selections from Kumyk folk poetry 1108

T1. Tekin, F. (2024). <i>Türk Dünyası Şiir Antolojisi Tatar Şiiri Hakkında</i>	1137
T2. Dilek, L. (2024). Todur Zanet'in "Can Pazarında Can Pazarlı" Adlı Eseri Hakkında.....	1141



RumeliDE Dil ve Edebiyat
Araştırmaları Dergisi

ISSN : 2148-7782

EDİTÖRDEN

Kıymetli okuyucu,

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi'nin **39. Sayısı** yazarlarımızın, hakemlerimizin, yayın kurumumuzun ve süreçte yer alan değerli araştırmacıların üstün gayretleriyle siz okurlarımızın istifadesine sunulmuştur.

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

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

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

RumeliDE 2024.39 (Nisan/April) 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 39th issue has been presented to the benefit of our readers thanks to the superior efforts of our authors, referees, editorial board and valuable researchers involved in the process.

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

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

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

We would like to thank everyone who made it possible to publish the issue numbered **RumeliDE 2024.39 (Nisan/April)**, 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. Necip Fazıl Kısakürek'in "Sakarya Türküsü" Adlı Şiirinde Geçen Kelime Gruplarının Morfolojik Açından İncelenmesi¹

Fatma KOÇ²

APA: Koç, F. (2024). Necip Fazıl Kısakürek'in "Sakarya Türküsü" Adlı Şiirinde Geçen Kelime Gruplarının Morfolojik Açından İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 1-14. DOI: 10.29000/rumelide.1469383.

Öz

Necip Fazıl, Türk edebiyatında çok sayıda eser veren ve eserlerinde farklı temaları ele alan değerli şairlerdendir. Şair ve fikir adamı olan Fazıl, sahip olduğu fikirler noktasında birtakım değişiklikler yaşamıştır. Yazdığı eserler fikirlerini içermekle birlikte yol gösterici bir niteliğe sahiptir. Arvasi ile tanıştıktan sonraki süreçte hayatında bir dönüm noktası yaşamış ve eserlerinde tasavvufi konulara yönelmiştir. Şiir, tiyatro, makale, deneme olmak üzere edebiyatın farklı türlerinde eserler vermiştir. Çok yönlü olan şair aynı zamanda bir sanatkardır. Şairin yazmış olduğu "Sakarya Türküsü" adlı şiir milli duyguları dile getiren ve vatan sevgisini vurgulayan bir özelliğe sahiptir. Şair, Ankara'dan dönüş yolculuğu sırasında Sakarya nehrinin akışından esinlenerek bu şiiri yazmıştır. Kelime grupları, dil bilgisinin temelini oluşturan yapılardan biridir. Söz konusu yapılar içerisindeki dizilim ve görünüm, tümcenin hem yapı hem de anlam olarak sahip olduğu konumu etkilemektedir. Çalışmanın merkezini oluşturan şiirde, dil ve duygu bağlantısı kontrollü bir şekilde yer almakta ve niteleyici sözler bakımından zengin bir yere sahip olmaktadır. Şairin şiirde yansıttığı dil ile duygu arasındaki ilişki, kelime gruplarında da kendini hissettirmiş ve bunun neticesinde şairin vermek istediği mesaj daha da netleşmiştir. Dolayısıyla kelime gruplarının yapısı ve dizilimi, tümceyi birçok bakımdan etkilemektedir. Çalışmada Necip Fazıl'ın "Sakarya Türküsü" adlı şiirinde mevcut olan kelime grupları, morfolojik açıdan incelenecek ve bu kelime gruplarının cümle içerisindeki görünümleri değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Necip Fazıl Kısakürek, Sakarya Türküsü, Morfoloji, Kelime Grupları.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %20

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 14.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469383

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., Adıyaman University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature (Adıyaman, Türkiye), fkoc@adiyaman.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-2736-5459, **ROR ID:** https://ror.org/02s4gkg68, **ISNI:** 0000 0004 0369 5557, **Crossref Funder ID:** 501100007814

Morphological Examination of the Word Groups in Necip Fazıl Kısakürek's Poem "Sakarya Türküsü"³

Abstract

Necip Fazıl is one of the valuable poets in Turkish literature who has written many works and dealt with different themes in his works. Fazıl, who is a poet and a man of ideas, has experienced some changes in terms of the ideas he has. The works he wrote contain his ideas and have a guiding quality. After meeting Arvasi, he experienced a turning point in his life and turned to Sufi subjects in his works. He produced works in different genres of literature including poetry, theater, articles and essays. The versatile poet is also an artist. The poem "Sakarya Türküsü" written by the poet has a feature that expresses national feelings and emphasizes the love of homeland. The poet wrote this poem inspired by the flow of the Sakarya River during his return journey from Ankara. Word groups are one of the structures that form the basis of grammar. The arrangement and appearances within these structures affect the position of the sentence in terms of both structure and meaning. In the poem that forms the center of the study, the connection between language and emotion takes place in a controlled manner and has a rich place in terms of qualifying words. The relationship between language and emotion reflected by the poet in the poem has also made itself felt in the word groups, and as a result, the message the poet wants to give has become clearer. Therefore, the structure and arrangement of word groups affect the sentence in many respects. In this study, the word groups in Necip Fazıl's poem "Sakarya Türküsü" are analyzed.

Keywords: Necip Fazıl Kısakürek, Sakarya Türküsü, Morphology, Word Groups.

Giriş

"Üstad", "kaldırım şairi" ifadeleriyle tanınan Necip Fazıl Kısakürek, Türk edebiyatında ve şiir dünyasında birçok esere imza atan önemli şairlerdendir. "Daha ömrünün genç yaşlarında "Üstat" olarak anılan Necip Fazıl, bütün edebiyat çevrelerinde en çok tartışılan isim olmuştur. "Kaldırımlar Şairi", "Hafakanlar Şairi", "Ben'in Şairi", "Mistik Şair", "Ruhçu Şair" ve ömrünün son yıllarında Türk Edebiyatı Vakfı tarafından düzenlenen törenle "Sultan-ı Şuara" unvanını kazanmıştır" (Şahsuvaroğlu, 2003, s. 17).

Edebiyatçı olan şair aynı zamanda bir düşünce adamı olup şair, yazar, fikir insanı olmak üzere birçok kimliğe sahiptir. Necip Fazıl, 1904 senesinde İstanbul'da dünyaya gelir. Dedesinden ve ninesinden okumayı öğrenir. Okul çağında edebiyata ve şiire ilgi duyar. Şiir denemelerini ise Bahriye Mektebi'nde yapar. Şair, şiirlerinde bireysel duygular, yalnızlık, metafizik, ölüm, mistik konularına yer vermiştir. "Daha sonra Ankara Devlet Konservatuvarı, İstanbul Güzel Sanatlar Akademisi ve Robert Koleji gibi önemli eğitim kurumlarında dersler verir. 1942'den sonra ise geçimini yazıları ve dergi yayıncılığından

³ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 20

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 14.02.2024-Acceptance Date: 20.04.2024-Publication Date: 21.04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469383

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

sağlamayı tercih eder. Böylece 1922'de kaleme aldığı ilk şiirleriyle başlayan yazı hayatı farklı alanlardaki yazılarıyla ölümüne kadar devam eder" (Okay, 2015, s. 17).

Çocukluk döneminde karmaşık duygular yaşayan şair, içe dönük ve yalnız bir kişilik sergilemektedir. Şairin bunalımlı ruh yapısı 30 yaşına kadar devam etmiştir. "Üstadın fikir sancısının, huzursuzluğunun temelinde "olamayışın" ve tam "bulamayışın" etkileri yer alır. 1934 öncesine ait şiirlerinde "ben" in psikolojik ve metafizik problemleri ağırlıktayken bu yıldan itibaren şairin yaşam felsefesinde ve varlığı algılayışında önemli değişimler görülür" (Karabulut, 2018, s. 86).

Şair 1921 senesinde Darülfünun Edebiyat Fakültesi Felsefe bölümünde kaydolmuş, eğitimine bir süre Paris'te devam etmiştir. Yurda döndükten sonra çeşitli memuriyet görevlerinde bulunmuştur. Bu süre zarfında eserlerini yazan şair 1934 yılında Nakşi şeyhi Abdülhakim Arvasi ile tanışmış hayata bakış açısı mühim derecede değişmiştir.

"Anladım işi, sanat Allah'ı aramakmış

Marifet bu, gerisi yalnız çelik çomakmış..." (Kısakürek, 2005, s. 39)

Şair, bazı suçlardan ötürü cezaevinde yatmış, daha sonraki dönemlerde ise Büyük Doğu Cemiyetini kurmuştur. Burada yayın faaliyetlerine devam etmiştir. Şair 25 Mayıs 1983'te vefat etmiştir.

"Türk şiiri denince ilk akla gelen isimlerden biri kuşkusuz Necip Fazıl Kısakürek'tir. O, Aruz ölçüsü karşısında bir türlü kökleşemeyen hece ölçüsünü sağlam bir şekilde ete kemiğe büründürerek Türk şiirinde yol almasını sağlamıştır. Şair bunu yaparken Türk dilinin bütün imkânlarından yararlanmışır." (Çetinkaya, 2019, s. 26).

Çalışmada Necip Fazıl Kısakürek'in "Sakarya Türküsü" adlı şiirinde yer alan kelime grupları tespit edilecek ve cümleye kattığı anlamlar çözümlenecektir. Kelime gruplarının şiir içerisindeki konumu aynı zamanda anlama da yansıyacaktır. Dolayısıyla tespit edilen kelime grupları hem şekil hem de tematik açıdan değerlendirilecek ve kullanım sıklıkları belirtilecektir.

Amaç ve Yöntem

Çalışmada amaç Necip Fazıl Kısakürek'in "Sakarya Türküsü" adlı şiirinde yer alan kelime gruplarının incelenerek analiz edilmesidir. Tespit edilen kelime grupları *İsim Tamlaması*, *Sıfat Tamlaması*, *Sıfat-Fiil Grubu*, *İsim-Fiil Grubu*, *Tekrar Grubu*, *Edat Grubu*, *Bağlama Grubu*, *Birleşik İsim Grubu*, *Ünlem Grubu*, *Sayı Grubu*, *Kısaltma Grubu* olmak üzere toplam 11 başlık altında incelenmiştir. Dil bilgisi içerisinde önemli bir alan teşkil eden kelime gruplarının oluşum yapısı ve dizimleri büyük önem arz etmekte olup bu yapıların kuruluş zenginliğini ortaya koymak çalışmanın diğer bir amacını oluşturmaktadır. Tüm bu unsurlar göz önünde bulundurularak Necip Fazıl Kısakürek'in Sakarya Türküsü adlı şiirinde yer alan kelime grupları ve dizimleri, aralarındaki ilişkiler, diğer yapılar içerisindeki işlevleri tespit edilmiş ve elde edilen veriler ışığında sayısal veriler ele alınmış, sonuç bölümünde gerekli değerlendirmeler yapılmıştır.

Kelime Grupları

Kelime grupları söz dizimi içerisinde anlatıma zenginlik katan unsurlardır. Her bir kelime grubu diğer kelimelerle bir araya gelerek anlam bütünlüğünün oluşmasına katkıda bulunur. Cümlelerin tamamını

oluşturmasalar da bir cümlemin meydana gelmesine yardımcı olurlar. Böylece ses birimleri, biçim birimi düzleminde; biçim birimleri, söz dizimi düzleminde; söz dizimi ise metin düzleminde ve metin de bağlam düzleminde anlam bulur (Karaağaç, 2015, s. 10). Cümle yapısının temelini oluşturan kelime grupları, cümle içerisindeki diğer yapıları hem anlam hem de şekil açısından etkilerler. Özellikle şiirlerde yer alan kelimeler, ahenk oluşturma amacıyla dizildikleri için söz diziminde anlamı çok yönlü duruma getirebilirler. Sözcük grupları, birbirinden ayrı iki unsuru içerisinde barındırmaktadır: 1. Bir yandan fikirleri ve anlamı gösteren işaretleri, 2. Öte yandan da bu fikirler arasındaki birtakım bağları (Üçok, 2014, s. 114).

Kelime grupları, araştırmacılar tarafından birçok farklı şekilde tanımlanmıştır:

Cümle içinde kavramlar arasında ilişki kurmak üzere birden çok kelimenin belirli kurallar ile yan yana getirilmesinden oluşan, yapı ve anlamındaki bütünlük dolayısıyla cümle içinde tek bir nesne veya hareketi karşılayan ve herhangi bir yargı bildirmeyen kelimeler topluluğu (Korkmaz, 1992, s. 100).

Kelime grubu, bir varlığı, bir kavramı, bir niteliği, bir durumu, bir hareketi karşılamak veya belirtmek, pekiştirmek ve nitelenmek üzere, belirli kurallar içinde yan yana dizilmiş kelimelerden oluşan yargısız dil birimidir (Karahana, 2011, s. 39).

Birden fazla kelimeyi içine alan, yapısında ve mânâsında bir bütünlük bulunan, dilde bir bütün olarak muamele gören bir dil birliğidir (Ergin, 1989, s. 353).

Kelimelerin şekil bakımından olduğu gibi, mantık bakımından da bir bütün vücuda getiren her topluluğuna, biz, kelime grubu adını vereceğiz (Deny, 1943, s. 709).

Banguoğlu ise kelimeler arasındaki bağlantıya değinerek kelime gruplarını şu şekilde ifade etmiştir:

“Sözü geliştirmek üzere kelimeler öbeklenirler, kavramlar arasında derece derece ilişkiler meydana getirirler. Böylece tek kavramdan anlatmaya doğru giderler. Bunlara kelime öbekleri diyoruz.” (Banguoğlu, 1995, s. 496).

Kelime grupları kavramları en verimli şekilde dile getirmek için başvurulan kolaylıklardır (Hatipoğlu, 1988, s. 243-244).

Mustafa Özkan ve Veysi Sevinçli, *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi* adlı kitaplarında, “Belirtme grupları, birden fazla kelimedenden oluştuğu halde cümledeki görevleri bakımından tek kelime gibi değerlendirilen, tek kelime gibi çekimlenen gruplardır. Bu gruplarda her bir kelime, başka bir kelimenin taşıdığı kavramı daha yakından belli etmek için kullanılır. Bu bakımdan belirtme gruplarında bir belirten ve bir de belirtilen olmak üzere en az iki kelime bulunur. Bu kelimelerden belirten ögesi, ek şeklinde de kendini gösterebilir. Kolum (benim kolum), yolu (onun yolu), evleri (onların evleri) vb.” (2013, s. 19) şeklinde tanımlamışlardır.

Birden çok sözcüğü içine alan, anlamında ve yapısında bir bütünlük bulunan, tümcede bir tek sözcük gibi iş gören; tümceden küçük, sözcükten büyük, anlamlı geniş dil birliğine “sözcük öbeği” adı verilir (Kükey, 1975, s. 3).

“Kelime Grubu (İng. word phrase, Fr. Groupe de mot, Ru. slovosocetaniye), yalın veya türemiş bir sözcükle karşılanamayan kavramların ifadesi için veya cümlede anlamın bütünlüştürülmesini sağlayacak

görevli unsurları oluşturmak için bir araya getirilen anlamlı veya hem anlamlı hem de görevli kelimelerin oluşturduğu topluluğun dilbilgisindeki terim karşılığıdır" (Topaloğlu, 1989, s. 115).

"Birden fazla kelimenin çeşitli faktörler vasıtasıyla bir araya gelmesi, bir bütün oluşturması kelime grupları meydana getirir. Kelime gruplarının en ehemmiyetli fonksiyonu, bir kelimeymiş gibi işlem görmesidir. Çünkü; kelime grupları bir cümle içerisinde bir blok, bir unsur oluştururlar" (Beserek, 1991, s. 28)

"Türkçede kelimelerin öbekleşmesindeki temel kural şudur: Önce yardımcı, sonra ana öge" (Ediskun, 1999, s. 114).

"Birden çok kelimededen oluşan, yapısında ve anlamında bir bütünlük bulunan, cümle ve cümlemsi içinde tek cümle ögesi; kelime öbeği içinde bütün hâlinde yardımcı veya temel öge olarak işlem gören ve bir kelime türü (isim, sıfat, zamir, edat vb.) yerine kullanılan söz dizileridir" (Delice, 2003, s. 17).

Kelime grupları, cümle içerisinde belirli bir işleve sahip olan ve birden fazla unsurun bir araya gelerek oluşturduğu görevli birimlerdir. Araştırmacıların tanımları gözden geçirildiğinde kelime gruplarının tümcenin bünyesinde yer alan anlamlı ve görevli bir grup olduğu, önemli bir görev üstlendiği, dildeki öbekleşme işlevini üstlendiği, yardımcı ve temel ögeye sahip olduğu, tümcede tek bir sözcük gibi işlev gördüğü ifade edilmiştir.

Sakarya Türküsü

İnsan bu, su misali, kıvrım kıvrım akar ya;

Bir yanda akan benim, öbür yanda Sakarya.

Su iner yokuşlardan, hep basamak basamak;

Benimse alın yazım, yokuşlarda susamak.

Her şey akar, su, tarih, yıldız, insan ve fikir;

Oluklar çift; birinden nur akar; birinden kir.

Akıştı demetlenmiş, büyük, küçük, kâinat;

Şu çıkan buluta bak, bu inen suya inat!

Fakat Sakarya başka, yokuş mu çıkıyor ne,

Kurşundan bir yük binmiş, köpükten gövdesine;

Çatlıyor, yırtınıyor yokuşu sökmek için.

Hey Sakarya, kim demiş suya vurulmaz perçin?

Rabbim isterse, sular büklüm büklüm burulur,

Sırtına Sakaryanın, Türk tarihi vurulur.

Eyvah, eyvah, Sakaryam, sana mı düştü bu yük?

Bu dâva hor, bu dâva öksüz, bu dâva büyük!..

Ne ağır imtihandır, başındaki, Sakarya!

Binbir baş kartal nasıl taşır kanarya?

İnsandır sanıyordum mukaddes yüke hamal.

Hamallık ki, sonunda, ne rütbe var, ne de mal,

*Yalnız acı bir lokma, zehirle pişmiş aştan;
Ve ayrılık, anneden, vatandan, arkadaştan.
Şimdi dövün Sakarya, dövünmek vakti bu ân;
Kehkeşanlara kaçmış eski güneşleri an!
Hani Yunus Emre ki, kıyında geziyordun;
Hani ardına çil çil kubbeler serpen ordu?
Nerede kardeşlerin, cömert Nil, yeşil Tuna;
Giden şanlı akıncı, ne gün döner yurduna?
Mermerlerin nabzında hâlâ çarpar mı tekbir?
Bulur mu deli rüzgâr o sedayı: Allah bir!
Bütün bunlar sendedir, bu girift bilmeceler;
Sakarya, kandillere katran döktü geceler.*

*Vicdan azabına eş, kayna kayna Sakarya,
Öz yurdunda garipsin, öz vatanında parya!*

*İnsan üç beş damla kan, ırmak üç beş damla su;
Bir hayata çattık ki, hayata kurmuş pusu.
Geldi ölümlü yalan, gitti ölümsüz gerçek;
Siz, hayat süren leşler, sizi kim diriltecek?
Kafdağım assalar, belki çeker de bir kıl!
Bu ifritten sualin kılını çekmez akıl!
Sakarya; sâf çocuğu, mâsum Anadolu'nun,
Divanesi ikimiz kaldık Allah yolunun!
Sen ve ben, gözyaşıyla ıslanmış hamurdanız;
Rengimize baksınlar, kandan ve çamurdanız!
Akrebın kışkacında yoğurmuş bizi kader;
Aldırma, böyle gelmiş, bu dünya böyle gider!
Bana kefendir yatak, sana tabuttur havuz;
Sen kıvrıl, ben gideyim, Son Peygamber Kılavuz!
Yol onun, varlık onun, gerisi hep angarya;
Yüzüstü çok süründün, ayağa kalk, Sakarya!..*

İnceleme

1. İsim Tamlaması

Bir ad başka adla ilgi durumu eki alarak veya almadan bir anlam bağı oluşturduğunda (Korkmaz, 2019, s. 285) isim tamlaması oluşmaktadır. İsim tamlamaları bir ismin anlamının iyelik sistemi içinde başka bir isimle tamamlanması esasına dayanır (Vural & Böler, 2016, s. 186). "Sakarya Türküsü" adlı şiirde 9 adet isim tamlaması tespit edilmiştir. Tamlamalardan "sırtına Sakarya'nın, divanesi ikimiz kaldık Allah

yolunun" olmak üzere ikisi devrik bir dizilimle kullanılmıştır. İncelenen metin şiir metni olduğu için devrik dizilimler anlamı daha da anlaşılır hâle getirmiştir.

İsim tamlamalarından 1 tanesinin tamlayan unsuru isim-fiil yapısından oluşarak isimleşmiştir.

dövün-mek vakti

Tespit edilen isim tamlamalarının görünümü ve türleri Tablo 1.'de gösterilmiştir.

Tablo 1. İsim Tamlamaları

İsim Tamlamalarının Görünümü	İsim Tamlamalarının Türü
alın yazım	Belirtisiz İsim Tamlaması
sırtına Sakarya'nın	Belirtili İsim Tamlaması
Türk tarihi	Belirtisiz İsim Tamlaması
dövünmek vakti	Belirtisiz İsim Tamlaması
mermerlerin nabzında	Belirtili İsim Tamlaması
vicdan azabına	Belirtisiz İsim Tamlaması
sualin kılını	Belirtili İsim Tamlaması
divanesi <i>ikimiz kaldık</i> Allah yolunun	Zincirleme İsim Tamlaması
akrebin kaskacında	Belirtili İsim Tamlaması

2.Sıfat Tamlaması

Sıfat tamlaması, bir varlığı daha belirgin hale getirmek amacıyla, o varlığın taşıdığı özellikleri sayıp dökmektedir (Karaağaç, 2016, s. 701). "Sakarya Türküsü" adlı şiirde 29 adet sıfat tamlaması tespit edilmiştir. Tespit edilen sıfat tamlamalarında sıfat unsuru isim unsurunu niteleme, gösterme, soru ve belirsizlik yönlerinden tamamlamıştır. Sıfat unsurları *öbür, bir, bu, ağır, binbir başlı, mukaddes, acı, eski, çil çil, cömert, yeşil, şanlı, ne, deli, girift, öz, ölümlü, ölümsüz, sâf, mâsum, son* şeklindeki sözcüklerden oluşmaktadır.

Tespit edilen sıfat tamlamalarının görünümleri ve bu tamlamaları oluşturan sıfatların türleri Tablo 2.'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Sıfat Tamlamaları

Sıfat Tamlamalarının Görünümü	Sıfat Tamlamalarını Oluşturan Sıfatların Türü
öbür yanda	İşaret Sıfatı
bir yük	Belirsizlik Sıfatı

bu yük	İşaret Sıfatı
bu dâva	İşaret Sıfatı
bu dâva	İşaret Sıfatı
bu dâva	İşaret Sıfatı
ağır imtihandır	Niteleme Sıfatı
binbir başlı kartalı	Niteleme Sıfatı
mukaddes yüke	Niteleme Sıfatı
acı bir lokma	Niteleme Sıfatı+ Belirsizlik Sıfatı
bu ân	İşaret Sıfatı
eski güneşleri	Niteleme Sıfatı
çil çil kubbeler	Niteleme Sıfatı
cömert Nil	Niteleme Sıfatı
yeşil Tuna	Niteleme Sıfatı
şanlı akıncı	Niteleme Sıfatı
ne gün	Soru Sıfatı
deli rüzgâr	Niteleme Sıfatı
bu girift bilmeceler	İşaret Sıfatı+ Niteleme Sıfatı
öz yurdunda	Niteleme Sıfatı
öz vatanında	Niteleme Sıfatı
bir hayata	Belirsizlik Sıfatı
ölümlü yalan	Niteleme Sıfatı
ölümsüz gerçek	Niteleme Sıfatı
bu ifritten	İşaret Sıfatı
sâf çocuğu	Niteleme Sıfatı
mâsum Anadolu'nun	Niteleme Sıfatı
bu dünya	İşaret Sıfatı
son Peygamber	Niteleme Sıfatı

3.Sıfat-Fiil Grubu

“Sakarya Türküsü” adlı şiirde 9 adet sıfat-fiil grubu tespit edilmiştir. Sıfat-fiil gruplarından 6 tanesindeki sıfat-fiil unsuru, farklı unsurların birleşmesiyle oluşmuştur. Sıfat-fiil grupları aralarına sözcüğün girdiği

gruplar da tespit edilmiştir. Dolayısıyla fiil isimleri, sıfat-fiiller ve zarf-fiiller şeklinde kullanılan bu fiil şekilleri, kendilerini tamamlayan unsurlarla birlikte cümle değil, kelime grubu muamelesi görürler (Özkan vd., 2013, s. 582). Tespit edilen sıfat-fiil gruplarının görünümleri ve dizilim yapıları Tablo 3.'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Sıfat-fiil Grubu

Sıfat-fiillerin Görünümü	Sıfat-fiillerin Dizilim Yapısı
zehirle pişmiş aştan	(<i>isim+edat+sıfat fiil+isim</i>)
kehkeşanlara kaçmış eski güneşleri	(<i>isim+çokluk eki+datif eki+sıfat-fiil+sıfat+isim</i>)
çil çil kubbeler serpen ordu	(<i>ikileme+isim+çokluk eki+sıfat-fiil+isim</i>)
hayat süren leşler	(<i>isim+sıfat-fiil+isim</i>)
gözyaşıyla ıslanmış hamurdanız	(<i>isim+vasıta eki+sıfat-fiil+isim</i>)
giden şanlı akıncı	(<i>sıfat-fiil+sıfat+isim</i>)
akan benim	(<i>sıfat-fiil +isim</i>)
çıkan buluta	(<i>sıfat-fiil +isim</i>)
inen suya	(<i>sıfat-fiil +isim</i>)

4.İsim-Fiil Grubu

"Sakarya Türküsü" adlı şiirde susamak ifadesi isim-fiil grubu olarak tespit edilmiştir. Tespit edilen isim-fiil grubu toplam 1 adettir.

5.Tekrar Grubu

"Tekrar grubuna "ikileme" de denir. İkilemeler anlamı pekiştiren öbeklerdir." (Türk, 2020, s. 163). Şiirde mevcut olan tekrar grupları, ikileme şeklinde birbirini tekrar eden kelimelerden meydana gelmiştir. kıvrım kıvrım, basamak basamak, büklüm büklüm, çil çil olmak üzere 4 adet tekrar grubu tespit edilmiştir. Tespit edilen tekrar gruplarının görünümleri ve türleri Tablo 4.'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Tekrar Grupları

Tekrar Gruplarının Görünümü	Tekrar Gruplarının Türü
<i>kıvrım kıvrım akar</i>	Zarf
<i>basamak basamak</i>	Zarf
<i>büklüm büklüm burulur</i>	Zarf
<i>çil çil kubbeler</i>	Sıfat

6.Edat Grubu

Bu grupta isim unsuru başta, çekim edatı (ile, için, kadar, göre, diye, rağmen, karşı, doğru, gibi, dolayı vb.) sonda bulunur (Karahana, 2010, s. 63). "Sakarya Türküsü" adlı şiirde 2 adet edat grubu tespit edilmiştir. Bu grupta isim ögesi ek almakta serbesttir (Özkan & Sevinçli, 2013, s. 61). İkinci örnekte isim

belirtme durum ekini almıştır. Edat grupları *ise*, *için* edatlarından oluşmuş olup tespit edilen edat gruplarının görünümleri ve dizilimleri Tablo 5.'te gösterilmiştir:

Tablo 5. Edat Grupları

Edat Gruplarının Görünümü	Edat Gruplarının Dizilimi
benimse	(<i>isim+çekim edatı=edat grubu</i>)
yokuşu sökmek için	(<i>isim+belirtme durum eki+fiil+isim-fiil eki+çekim edatı=edat grubu</i>)

7.Bağlama Grubu

“Sakarya Türküsü” adlı şiirde 5 adet bağlama grubu tespit edilmiştir. Şiirdeki bağlama grupları, *fakat*, *ne ... ne de ...*, *ve* bağlama unsuru ile kurulmuştur. Tespit edilen bağlama grupları *fakat*, *ne...ne*, *ve* bağlaçlarından oluşmuştur. Her unsur kendi vurgusunu taşır ve vurguları aynıdır (Ergin, 2009, s. 380).

Tespit edilen bağlama gruplarının görünümleri ve bağlama gruplarını oluşturan bağlaçlar Tablo 6.'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Bağlama Grupları

Bağlama Gruplarının Görünümü	Bağlama Gruplarını Oluşturan Bağlaçlar
<i>Fakat</i> Sakarya başka,	Fakat
<i>ne</i> rütbe var, <i>ne de</i> mal,	Ne...Ne de
<i>ve</i> ayrılık, anneden, vatandan, arkadaştan	ve
sen <i>ve</i> ben	ve
kandan <i>ve</i> çamurdanız	ve

8.Birleşik İsim Grubu

“Sakarya Türküsü” adlı şiirde 2 adet birleşik isim grubu tespit edilmiştir. Tespit edilen birleşik isimlerin ikisi de belirtisiz isim tamlaması yapısından oluşmuştur. Tespit edilen birleşik isim gruplarının görünümü ve oluşum yapıları Tablo 7.'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Birleşik İsim Grubu

Birleşik İsim Gruplarının Görünümü	Birleşik İsim Gruplarının Oluşum Yapısı
1.Kafdağın	Belirtisiz İsim Tamlaması
2.Yüzüstü	Belirtisiz İsim Tamlaması

9.Ünlem Grubu

“Sakarya Türküsü” adlı şiirde *hey Sakarya* ve *Eyvah, eyvah, Sakaryam* olmak üzere 2 adet ünlem grubu tespit edilmiştir. Ünlem grubu şiirde sesleniş bildirmekte olup üzüntü ifade etmektedir.

10.Sayı Grubu

"Sakarya Türküsü" adlı şiirde 2 adet sayı grubu tespit edilmiştir. Sayı grupları söz dizimi içerisinde sıfat tamlaması işlevinde kullanılmıştır. Dilimizdeki sayıların, sayı grubu haricinde, tek kelime veya sıfat tamlaması oldukları görülür (Karahan, 2004, s. 36).

üç beş damla kan

üç beş damla su

11.Kısaltma Grubu

"Sakarya Türküsü" adlı şiirde 9 adet kısaltma grubu kullanılmıştır. Kısaltma grupları söz dizimi içerisinde birtakım eklerle birbirine bağlanarak kelime grubu oluşturur. Jean Deny, Türk Dili Grameri (Osmanlı Lehçesi) adlı eserinde yönelme, bulunma, ayrılma grubu şeklindeki yapıları sıfat tamlaması olarak ifade etmiştir. (Deny, 1941, s. 722-723). Tahir Nejat Gencan, Dilbilgisi adlı eserinde kısaltma gruplarını "kurallı birleşik sıfat" olarak ele almıştır (Gencan, 1981, s. 125-126).

Karaörs, Türkçenin Söz Dizimi ve Cümle Tahlilleri adlı eserinde "kısaltma grupları" nı "isnat grubu, ilgi (genitif) grubu, yaklaşma (datif) grubu, bulunma (lokatif) grubu, uzaklaşma (ablatif) grubu ve yapma (akuzatif) grubu" şeklinde altı gruba ayırmıştır (Karaörs, 1993, s. 26-29). Tespit edilen kısaltma gruplarının görünümleri Tablo 8.'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Kısaltma Grupları

Kısaltma Gruplarının Görünümü
bir yanda akan benim
yüke hamal
bana kefendir
sana tabuttur
kurşundan bir yük
köpükten gövdesine
vicdan azabına eş
yol onun
varlık onun

Sonuç

Fikir ve duygu merkezli eserler ortaya koyan Necip Fazıl Kısakürek, bakış açısında yaşadığı değişimlerle ön planda olmuştur. Şair "Sakarya Türküsü" adlı şiiri yolculuk esnasında Sakarya ırmağından etkilenerek yazmıştır. Şiir tema bakımından millî değerleri ve kahramanlık hislerini ihtiva etmektedir. Şair şiirde birçok benzetme, çeşitli imajlar ve zıtlıklar kullanmıştır. Bu noktada dilin olanaklarından büyük ölçüde yararlanması dikkat çekmektedir. Edebiyatın birçok türünde eser vermiş olan şairin dili kullanmadaki yetkinliği oldukça başarılıdır. Hem içerik hem de biçim unsurlarını dengeli bir şekilde kullanmıştır.

Çalışmada Necip Fazıl Kısakürek'in "Sakarya Türküsü" adlı şiirinde mevcut olan kelime grupları incelenmiş ve analiz edilmiştir. İncelenen şiirde *İsim Tamlaması*, *Sıfat Tamlaması*, *Sıfat-Fiil Grubu*, *İsim-Fiil Grubu*, *Tekrar Grubu*, *Edat Grubu*, *Bağlama Grubu*, *Birleşik İsim Grubu*, *Ünlem Grubu*, *Sayı Grubu*, *Kısaltma Grubu* olmak üzere toplam 11 adet kelime grubu tespit edilmiştir. Tespit edilen kelime gruplarının kullanım sıklıkları Tablo 9.'da gösterilmiştir:

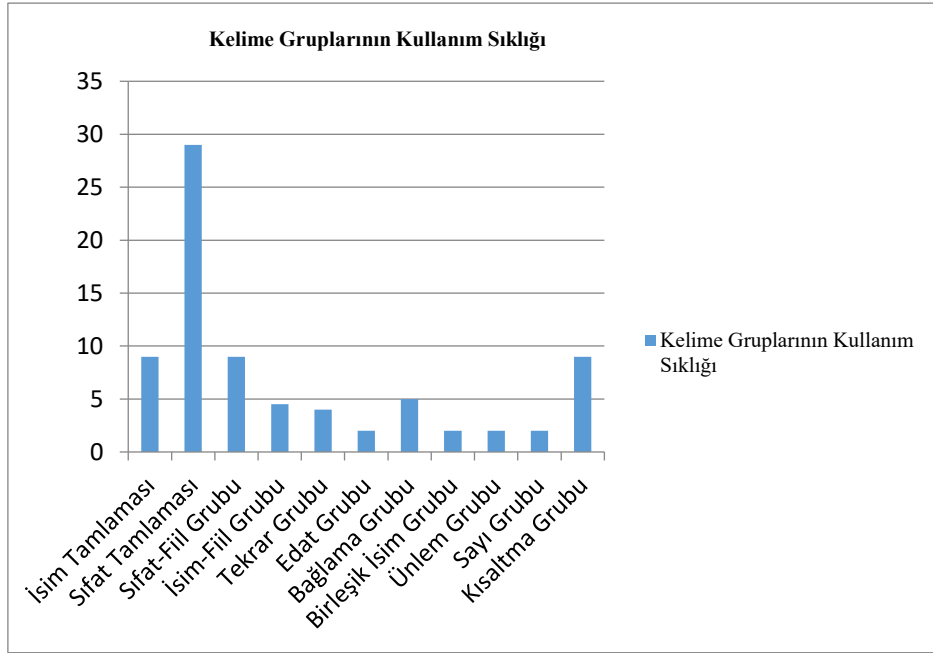
Tablo 9. Kelime Gruplarının Kullanım Sıklıkları

Kelime Grupları	Kullanım Sıklıkları
İsim Tamlaması	9
Sıfat Tamlaması	29
Sıfat-Fiil Grubu	9
İsim-Fiil Grubu	1
Tekrar Grubu	4
Edat Grubu	2
Bağlama Grubu	5
Birleşik İsim Grubu	2
Ünlem Grubu	2
Sayı Grubu	2
Kısaltma Grubu	9

Tablo 9.'da görüldüğü üzere en fazla kullanım sıklığı sıfat tamlaması başlığına aittir. Geriye kalan başlıklar ise hemen hemen yakın sıklıkta birbirini takip etmiştir. Şair şiirde niteleyici sözcükleri kullanmayı tercih etmiş ve bunu şiirdeki söz dizimine de yansıtmıştır. Niteleyici sözler şiire hem anlam hem de ahenk noktasında katkıda bulunmuştur.

Şair şiir içerisinde tezatlar kullanarak bir anlam bütünlüğü yakalamaya çalışmıştır. Buna ek olarak Türk milletinin millî bilincini harekete geçiren coşkulu bir söyleyişe de sahiptir. Dolayısıyla bu coşkulu söyleyiş, şairin kelime gruplarını yerli yerinde kullanmasıyla bağlantılıdır. Şairin dili kullanma becerisi üslûbuna tezahür etmiş ve böylece şiirin tamamı dil noktasında üst seviyeye ulaşmıştır.

Necip Fazıl Kısakürek'in "Sakarya Türküsü" adlı şiirinde tespit edilen kelime gruplarının kullanım sıklığı Grafik 1.'de gösterilmiştir.

Grafik 1. Kelime Gruplarının Kullanım Sıklıkları

- Kelime grupları, birden fazla kelimedenden oluşan yapı ve anlam bakımından bir bütünlüğe sahip olan dil birlikleridir. İncelenen şiirde tespit edilen kelime grupları 11 adet kelime grubu türü başlıklara ayrılarak kategorize edilmiştir. İncelenen isim tamlamalarından 4'ü belirtisiz isim tamlaması, 4'ü belirtili isim tamlaması, 1'i de zincirleme isim tamlaması türlerinden oluşmaktadır. Şiirde yer alan *divanesi ikimiz kaldık Allah yolunun* ifadesinde zincirleme isim tamlaması devrik bir yapıda kullanılmış olup tamlama unsurları arasında iki sözcük girmiştir.
- Şiir içerisinde 29 adet sıfat tamlaması tespit edilmiş olup bunlardan 8'i işaret sıfatı, 2'si belirsizlik sıfatı, 16'sı niteleme sıfatı, 1'i soru sıfatı, 1'i niteleme sıfatı + belirsizlik Sıfatı, 1'i işaret sıfatı+ niteleme sıfatı yapılarından oluşmuştur.
- Şiirde 9 adet sıfat-fiil grubu tespit edilmiş bunlardan 6'sının arasına başka sözcükler girmiş olup diğerleri ise sıfat-fiil+isim yapısından oluşmuştur.
- Şiirde 4 adet tekrar grubu tespit edilmiş olup bunlardan 3'ü zarf, 1'i sıfat görevinde kullanılmıştır.
- Şiirde 5 adet bağlama grubu tespit edilmiş olup bu bağlama grupları *fakat, ne...ne de, ve* bağlaçlarından oluşmaktadır.
- Şiir içerisinde 2 adet birleşik isim grubu tespit edilmiş bunlar belirtisiz isim tamlaması yapısından oluşmuştur.

Kaynakça

- Banguoğlu, T. (1995). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Beserek, A. (1991). *Türkçede Cümle Yapısı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bilgegil, M. K. (1963). *Türkçe Dilbilgisi*. Ankara: Güzel İstanbul Matbaası.

- Çetinkaya, F. (2019). Bekleyen'den beklenen'e Necip Fazıl Kısakürek'te değişen şair ve sevgili imajı. *Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 24-33.
- Delice, H. İ. (2003). *Türkçe Sözdizimi*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Deny, J. (1941). *Türk Dili Grameri (Osmanlı lehçesi)*. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Ediskun, H. (1999). *Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ergin, M. (1989). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Gencan, T. N. (1981). *Dilbilgisi*. İstanbul: Kanaat Yayınları.
- Güler, T. (2013). Necip Fazıl Kısakürek'in hayatında ve eserlerinde tasavvuf olgusu. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 19-44.
- Hatiboğlu, V. (1988). Kelime grupları ve kuralları. *TDAY-Belleten*, 11, 203- 244.
- Karaağaç, G. (2015). *Dil Bilimi ve Anlam Bilgisi Çözümlemeleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karaağaç, G. (2016). *Türkçenin Dil Bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karabulut, M. (2018). Necip Fazıl Kısakürek'in şiirlerinde fikir sancısı. *Türk Dili*, 68(798), 86-91.
- Karahan, L. (2004a, 2010b, 2011c). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karaörs, M. (1993). *Türkçenin Söz Dizimi ve Cümle Tahlilleri*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.
- Kısakürek, N. F. (2005). *Çile*. İstanbul: Büyük Doğu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2019). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kükey, M. (1975). *Türkçenin Sözdizimi*. Ankara: Kardeş Matbaası.
- Okay, M. O. (2002). Necip Fazıl Kısakürek. TDV Ansiklopedisi.
- Okay, M. O. (2015). *Necip Fazıl Sıcak Yarada Kezzap*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Özkan, M. & Sevinçli, V. (2013). *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Özkan, vd. (2013). *Yüksek öğretimde Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım*. İstanbul: Filiz Kitabevi Yayınları.
- Şahsuvaroğlu, L. (2003). *Necip Fazıl*. İstanbul: Alternatif Yayınları.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Türk, O. (2020). Sabri Esat Siyavuşgil'in şiirlerinde geçen kelime grupları resimler ve biblolar şiirinin tahlili. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(24), 161-172.
- Üçok, N. (2004). *Genel Dilbilim (Linguistik)*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Vural, H., Böler, T. (2016). *Ses ve Şekil Bilgisi*. İstanbul: Kesit Yayınları.

02. Türkmen Türkçesinde Ünlüler Nasıl Yazılmaktadır?¹

Hüseyin YILDIRIM²

APA: Yıldırım, H. (2024). Türkmen Türkçesinde Ünlüler Nasıl Yazılmaktadır? *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 15-25. DOI: 10.29000/rumelide.1469384.

Öz

Türk dilinin günümüz lehçeleri ile Türkmen Türkçesini karşılaştırdığımızda, Türkmen Türkçesinin ayırt edici bazı tipik ses özelliklerinin olduğu görülür. Bu ses özelliklerinden *ünlü uzunlukları* ve *ünlü yuvarlaklaşması* en belirgin olanlardır. Türkmen Türkçesindeki kısa olan her bir ünlünün, telaffuzda uzun biçimi vardır ancak yazıda ayrı işaretlerle gösterilmemiştir. Ana dili Türkmen Türkçesi olan kullanıcılar, konuşmada bu ünlü uzunluklarına dikkat eder ve içinde uzun ünlü bulunan kelimedeki ünlüyü uzun söyler; kendi dilinde yazılmış bir metni okurken de sözcüklerdeki uzun ünlüyü, yazıda farklı bir işaretlerle gösterilmese de, her zaman uzun okur. Mesela **at** yazar **aat** “ad” okur, **guz** yazar **guz** “kız” okur, **diş** yazar **diiş** “diş” okur. Benzer durum ilk heceden sonra yuvarlaklaşan ünlüler için de geçerlidir. Bir Türkmen, ilk hecesinde yuvarlak ünlü bulunan kelimelerin sonraki hecelerinde yer alan *a*, *e* ünlülerini *o*, *ö* biçiminde yuvarlak söyler; yine Türkmen Türkçesiyle yazılmış bir metni okurken de yuvarlak okur. Mesela **gorkak** yazar **gorkok** “korkak” okur, **yürek** yazar **yürök** “yürek” okur. Fakat bu ses özelliği de yazıda gösterilmez. Ana dili Türkmen Türkçesi olmayıp sonradan bu lehçeyi öğrenmek isteyenler için bahsi geçen iki durum büyük sorun yaratır. Oysa bir başka Türk lehçesi olan Saha Türkçesinde, Ana Türkçeden itibaren süregelen aslı uzun ünlüler ve ikincil ünlü uzunlukları **aat** “ad”, **kus** “kız”, **tiis** “diş” örneklerinde olduğu gibi, yazıda ayrı işaretlerle gösterilmektedir. Aynı şekilde ünlü yuvarlaklaşmasının görüldüğu bir diğer lehçe olan Kırgız Türkçesinde yuvarlaklaşan ünlüler **korkok** “korkak”, **cürök** “yürek” örneklerinde olduğu gibi imlada da yuvarlak yazılır. Bu çalışmada Saha Türkçesi ve Kırgız Türkçesi örneğinde, Türkmen Türkçesinde ünlülerin doğru okunuş ve söyleyiş uygun olarak nasıl yazılması gerektiğine dair bazı önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Türkmen Türkçesi, uzun ünlü, Kırgız Türkçesi, Saha Türkçesi, ünlü yuvarlaklaşmaları

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için diş fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %2

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 14.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469384

Hakem Değerlendirmesi: İki Diş Hakem / Çift Taraflı Körlleme

² Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü / Assoc. Prof., Ankara Hacı Bayram Veli University, Faculty of Literature, Department of Contemporary Turkish Dialects and Literatures (Ankara, Türkiye), huseyin.yildirim@hbv.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-8876-3667, **ROR ID:** https://ror.org/05mskc574, **ISNI:** 0000 0004 7221 6011

How To Write Vowels in Turkmen Turkish³

Abstract

When we compare today's dialects of the Turkish language with Turkmen Turkish, it is seen that Turkmen Turkish has some distinctive typical sound features. *Vowel lengths* and *vowel rounding* are the most prominent of these sound features. Each short vowel in Turkmen Turkish also has a long form in pronunciation, but it is not shown with a separate sign in the writing. Users whose native language is Turkmen Turkish pay attention to these vowel lengths in speech and pronounce the vowel long in words containing a long vowel; Likewise, when reading a text written in his own language, he always reads the long vowel in the words as long, even if it is not indicated with a different sign in the text. For example, they write **at** and read **aat** "name", they write **guz** and read **guz** "girl", they write **diş** and read **diiş** "tooth". A similar situation is valid for vowels that become rounded after the first syllable. A Turkmen pronounces the vowels **a** and **e** in the following syllables of words with a round vowel in the first syllable as **o**, **ö**; They also read circularly when reading a text written in Turkmen Turkish. For example, they write **gorkak** and read **gorkok** "coward", they write **yürek** and read **yürök** "heart". However, this sound feature is not shown in the text. These two situations create a big problem for those whose native language is not Turkmen Turkish but who want to learn it. However, in another Turkish dialect, Sakha Turkish, the main long vowels that continue from Proto-Turkish and also the secondary vowel lengths that emerged later are shown with separate signs in the writing, such as **aat** "name", **kus** "girl", **tiş** "tooth". Likewise, in Kyrgyz Turkish, another dialect where vowel rounding is seen, rounded vowels are spelled round, as in the examples **korkok** "coward" and **cürök** "heart". In this study, some suggestions will be made on how to write vowels in Turkmen Turkish in accordance with the correct spelling and pronunciation, with examples from Sakha Turkish and Kyrgyz Turkish.

Keywords: Turkmen Turkish, long vowel, Kyrgyz Turkish, Sakha Turkish, vowel roundings

Giriş

Türkçede uzun ünlü "var mıdır, yok mudur" konusu, Türkoloji âleminde uzun yıllar tartışılmış ve araştırmacıların zihinlerini meşgul etmiştir. Uzun ünlüler, yazılı tarihî eserlerde ve çağdaş Türk lehçelerinde iki görünümde: Birinci grup, ortaya çıkışının izah edilmesi güç olan tarihî uzunluğu koruyanlar; ikinci grup ise, kelime içinde bir ünsüz veya bir hecenin düşürülmesi sonucu ünlülerin birleşmesi ile ortaya çıkan uzun ünlüleri barındıranlar. Böylece uzun ünlüler ikiye ayrılır. Birincisi tarihî (birinci, asli) uzunluktur ve kelimelerin ilk hecesinde rastlanır. Diğeri ise ikincil (telâfi) ünlü

³ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 2

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 14.03.2024-Acceptance Date: 20.04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469384

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

uzunluğudur ve kelime içinde bir sesin, hecenin düşürülmesi, ünlülerin birleşmesi neticesinde sonraki devirlerde ortaya çıkmış olup izah edilebilir uzunluklardır (Nurmuhammedov, 2007: s.120-121).

Ana Türkçede asli uzun ünlüler üzerine çalışma yapan önemli araştırmacılardan biri Talât Tekin'dir. Ana Türkçede ve Türk lehçelerinde asli uzun ünlüler bulunduğu görüşünü ilk kez Otto Böhtlingk 1851 yılında St. Petersburg'da yayımlanan *Über die Sprache der Jakuten* adlı eserinde ileri sürer; Böhtlingk'ten sonra 1882 yılında konuya değinen Radloff ise, Ana Türkçede asli uzun ünlülerin bulunmadığını, modern Türk lehçelerindeki uzun ünlülerin türlü ses gruplarının büzülmesi ile ortaya çıkan ikincil uzunluklar olduğunu savunur (Tekin: 1975). Tekin, Türkçedeki uzun ünlüler üzerine önemli araştırmalar yapan Türk ve yabancı Türkologların tarihî süreç içindeki görüş ve kuramlarını toplu olarak değerlendirerek öne çıkan: *Büzülme kuramı* (Radloff, Vilh. Grónbech, Ligeti); *vurgu kuramı* (J. Németh); *karşılama, giderme (telâfi) uzaması kuramı* (Karl Menges); *ikiz ünlü kuramı* (Biyişev); *hece doruğu kuramı* (Şçerbak) gibi kuramları ve Karl Foy, N.N. Poppe, Martti Räsänen, Osman Nedim Tuna vb. Türkologların uzun ünlü konusundaki görüşlerini belirli başlıklar altında bir araya toplar; sonra da günümüz Türk lehçelerinde ve Türkçenin tarihî dönemlerinde asli uzun ünlülerin çözümlemesini yapar (1975).

Türkçenin Ana Türkçe devrinde mevcut olup günümüzde en çok Türkmen Türkçesinde ve daha az olmak üzere Saha Türkçesi ve Halaç Türkçesi gibi lehçelerinde sistemli olarak korunan, geriye kalan lehçelerde hemen hemen tamamen kaybolan asli uzun ünlüler, 19. yüzyıldan beri çeşitli araştırmalara ve tartışmalara konu olmuştur (Nurmuhammedov, 2007: s.117).

Uzun ünlülerin Türkçenin tarihî dönem metinlerinde ayrı bir işaretle gösterilip gösterilmediği de tartışılmıştır. Bu konudaki ilk ve en temel kaynak Kaşgarlı Mahmut'un *Dîvânu Lugati't-Türk* adlı eseridir. A. Nurmuhammedov, Türkçede uzun ünlülerin gösterilişi üzerine yaptığı çalışmasında, Kaşgarlı Mahmut'un uzun *aa, u, ii, oo, öö, uu, üü* ünlülerini göstermek için elif harfine, üstün, esre ve ötre işaretlerini ekleyerek bunları belirten kısa ünlülerden ayırt ettiği neticesine varır (Nurmuhammedov 2007: s.122).

Türkmen Türkçesindeki birincil uzun ünlüler üzerine önemli çalışmalar yapılmıştır. Örneğin, Engin Gökçür, Türkmen Türkçesindeki birincil uzun ünlüleri değerlendirir ve kullanıldığı kelimeler için bir liste verir (Gökçür, 2016). Leven Doğan ise Türkmen Türkçesindeki hem birincil hem de ikincil uzunluklar üzerine bir değerlendirme yapar (Doğan, 1996). Saha (Yakut) Türkçesi de ünlü uzunlukları bakımından çalışmalarda sıkça başvurulan lehçelerden biridir. Türk dilinde birincil ünlü uzunlukları Türkmen ve Halaç Türkçeleri yanı sıra düzenli olarak Yakut Türkçesinde de yaşamaktadır. Özellikle Yakut Türkçesi, en eski Türk diline ait birincil (asli) uzun ünlüleri sistemli bir şekilde koruduğundan Türk Dili araştırmaları açısından son derece önemli bir lehçedir (Anisimov, 2013: s.775).

Türkoloji'de değerlendirilen konulardan bir diğeri de Türkçede *dudak uyumu* (düzlük-yuvarlaklık uyumu) sistemidir. Günümüz çağdaş Türk lehçelerinde dudak uyumu bakımından önemli farklılıklar olduğu görülür. Bir diğerk fark da bazı lehçelerde dudak uyumu yazıda gösterilirken bazılarında ise söyleyişte var olan dudak uyumunun yazıda gösterilmemesidir. Örneğin, Kırgız Türkçesinde dudak uyumu yazıda da gösterilirken, Türkmen Türkçesinde ise yazıda gösterilmez ancak okuyuş ve söyleyişte Kırgız Türkçesine benzer şekilde bir dudak uyumu söz konusudur.

Ahmet Buran, Kırgız Türkçesindeki dudak uyumunu "Kök hecede yuvarlak yahut yuvarlaklaşmış bir ünlü bulunduran kelimelerin sonraki hecelerinde yer alan ünlüler dudak uyumuna uymak için

yuvarlaklaşırlar. Dolayısıyla Kırgız Türkçesinde düzlük-yuvarlaklık uyumunu; bir kelimenin ilk hecesinde düz bir ünlü varsa sonraki hecelerde yer alan ünlülerin de düz, yuvarlak bir ünlü varsa sonraki hecelerde yer alan ünlülerin de yuvarlak olması kuralıdır.” şeklinde tanımlar ve bu kuralın en belirgin istisnası olarak birinci veya sonraki hecelerde bulunan dar-yuvarlak *u* ünlüsünden sonra düz-geniş *a* ünlüsünün gelebilmesini gösterir. Ayrıca az sayıda örnekte de, ilk seste ikincil bir uzun *o* (oo) oluşmuşsa bu *o* sesinden sonra da *a* ünlüsü gelebilmesine vurgu yapar (Buran, 2017: s.6).

Türkmen Türkçesinde ise, dudak uyumu konuşma dilinde görülmekle birlikte yazı dilinde yuvarlaklaşmalar gösterilmez. Türkmen Türkçesinin imlasında geniş yuvarlak /o/, /ö/ ünlüleri yalnızca sözcüğün ilk hecesinde yazılır. İkinci hecede söyleyişte a~o, e~ö sesine değişir: *toprak* [toprok], *gözel* [gözöl] vb. (Şahin, 2019: s. 234-236).

Değerlendirme

Bünyesinde uzun ünlüleri barındıran lehçelerden biri Türkçenin Batı grubunda yer alan Türkmen Türkçesidir. Uzun ünlü ve diftonglar bakımından araştırmacılara kaynaklık eden diğer lehçe ise Saha Türkçesidir.

Bugünkü Türkmen Türkçesinde yazıda ayrı işaretlerle gösterilen dokuz ünlü ses vardır: /a/, /e/, /ä/, /y(ı)/, /i/, /o/, /ö/, /u/, /ü/.⁴ Ayrıca bu kısa olan dokuz ünlünün her birinin uzun söylenen ancak yazıda farklı işaretlerle gösterilmeyen şekilleri de mevcuttur (Yıldırım, 2020: s.25). Aslında bu ünlülerden /e/ ünlüsü esas itibarıyla kısa olup uzun biçimi yok denecek kadar azdır. Aynı şekilde /ä/ ünlüsü de esasen uzundur ve kısa biçimi çok az örnekte görülür. Lary Clark da çalışmasında Türkmen Türkçesindeki ünlüleri verirken *a, e, ı, i, o, ö, u, ü* olmak üzere 8 kısa ve *a:, ä:, ı:, i:, o:, ö:, u:, ü:* olmak üzere 8 uzun ünlü gösterir (Clark, 1998: s.34).

Türkmen Türkçesinde bazı ünsüzler de tipiktir. Mesela /s/ ve /z/ ünsüzü Türkmen Türkçesinde dil ucunda ve dişler arasında peltek söylenir. Ancak bu durumu yazıda başka işaretle göstermeye de gerek yoktur. Türkmen Türkçesini yeni öğrenen birisine “Türkmen Türkçesinde *s* ve *z* sesleri peltek söylenir” diyerek öğretmek yeterlidir. Benzer şekilde /w/ sesi normal /v/ sesinden farklıdır ve dudaklar arasında söylenir. Bu ses için de “Türkmen Türkçesinde *w* sesi normal diş sesi olan *v*'den ayrıdır ve dudaklar arasında söylenir” demek bu lehçeyi öğrenmekte olan için yeterli ve anlaşılırdır.

Ancak ünlülerde durum farklıdır. Çünkü Türkmen Türkçesinde ünlüler hem kısa hem de uzun olmak üzere iki şekilde söylenir ve kısa söylenişle uzun söyleniş kelimelerde anlam farkı da doğurur. Mesela *at* (okunuş: *at*) “at”, *at* (okunuş: *aat*) “ad, isim”; *ot* (okunuş: *ot*) “ot, bitki”, *ot* (okunuş: *oot*) “ateş” vb. örnekler sesteş yazılsa da kısa ve uzun okunuşları anlamı değiştirir. Yukarıda bahsi geçen /s/, /z/ sesleri örneğinde olduğu gibi bir işaret sistemli olarak her yerde aynı sesi karşılıyorsa hangi işaretle gösterildiğinin önemi de yoktur. O işaretin ses karşılığının ne olduğunu, sesin nasıl okunup söylenmesi gerektiğini birkaç örnekle tarif edip öğretmek yeterlidir. Fakat Türkmen Türkçesini yeni öğrenen birine “Türkmen Türkçesinde ünlüler hem kısa hem uzun okunur” demek yeterli değildir. Ana dili Türkmen Türkçesi olan biri, hangi kelimenin uzun ünlülü olduğunu bildiğinden kelimeyi söylerken de uzun söyler, yazıda gördüğünde de uzun okur. Ana dili Türkmen Türkçesi olmayan başka bir kişi ise hangi

⁴ Ünlülerden /e/ ile gösterilen ünlü *ey* (eey) “ey”, *hey* (heey) “hey” gibi birkaç örnek haricinde Türkmen Türkçesinde her zaman kısadır. Diğer bir ifadeyle /e/ ünlüsünün asli uzun biçimi yoktur; bazı ses olaylarına bağlı olarak sonradan ortaya çıkmış ve sadece bir iki kelimedede görülen ikincil biçimleri vardır. Bu ünlünün aksine /ä/ ile gösterilen açık ünlü de *äkel*-“getirmek, alıp gelmek”, *bäh* “şaşma ünlemi”, *ähli* “bütün, tüm” gibi çok sınırlı sayıdaki örnekte kısadır. Diğer bir ifadeyle /ä/ ünlüsü Türkmen Türkçesinde aslında uzundur.

kelimelerin uzun ünlülü olduğunu, diğer bir ifadeyle kelimedeki ünlü işaretin uzun mu kısa mı okunması gerektiğini özel çaba göstererek öğrenmesi hatta ezberlemesi gerekir.

Hâlbuki uzun olan ünlüler ayrı işaretlerle yazıda gösterilmiş olsa, uzun ünlünün doğru okunması konusunda bir sıkıntı yaşanılmayacak ve Türkmen Türkçesinin öğrenimi daha kolay olacaktır. Uzun ünlünün yazıda gösterilmesi hususunda en güzel malzemeyi veren lehçelerden birisi Saha (Yakut) Türkçesidir. Türkmen Türkçesinde de uzun ünlülerin yazıda ayrı işaretlerle yazılabileceğine ve de nasıl gösterilebileceğine güzel bir örnek teşkil etmektedir.

Saha Türkçesinde kısa olan ve yazıda ayrı işaretlerle gösterilen “a, e, ı, i, o, ö, u, ü” sekiz ünlünün yanı sıra, yine yazıda “aa, ee, ıı, ii, oo, öö, uu, üü” şeklinde gösterilen uzun ünlüler ve “ıa, ie, uo, üö” şeklinde gösterilen ikiz ünlüler bulunmaktadır (Kirişçiöğlü, 2021: s.1274). Bu şekilde hem kısa hem de uzun ünlüler Saha Türkçesinde gösterilerek ‘yazıldığı gibi okunma ve söylendiği gibi yazılma’ kuralı işletilmiştir. Böylece ünlülerin nasıl okunması gerektiği farklı işaretleme ile kolaylaştırılmıştır. Aynı ya da benzer yöntem Türkmen Türkçesi için de kullanılabilir olacaktır.

Aslında Türkmen Türkçesindeki uzun ü ünlüsünün imlada yazılış biçimi, uzun ünlünün yazıda gösterilebileceğine dair de bir yol göstermektedir. Türkmen Türkçesinde uzun olan ü ünlüsü *süyt, düyn, güyç* kelimelerinde görüldüğü üzere bugün {üy} şeklinde yazılmaktadır. Hatta *iy-* “yemek”, *diy-* “demek” gibi bir iki örnekte de uzun *i* ünlüsü {iy} biçiminde söylendiği gibi yazıya geçirilmiştir. Bu imla biçimi diğer tüm uzun ünlüler için de uygulanabilir.

Türkmenistan’ın 1936 yılında yapılan ilk dil kongresine kadar uzun ünlüler *aat, oot, gyyz, tuut..* şeklinde çift ünlülü olarak yazılmıştır. Ünlüleri çift ünlü olarak yazma sonradan bırakılmıştır. Yeni Türkmen alfabesinde de uzun ünlüler için ayrı bir işaret kullanılmamıştır. Uzun ünlülerin ve ünlü yuvarlaklaşmalarının yazıda gösterilmemesi, Türkmen Türkçesine dair kuralların öğretilmesini zorlaştırmaktadır (Weýisow, 2009; s.15).

Genel Türkçenin ortak kelimelerinden aşağıda gösterilen örneklerin, her iki lehçede de kullanıldığı ve bu kelimelerin hem Saha Türkçesinde hem de Türkmen Türkçesinde uzun ünlülü (ya da diftonglu) olduğu görülür. Ancak bu söz varlıkları karşılaştırıldığında aynı kelimenin Saha Türkçesinde uzunluk gösterilerek yazılırken Türkmen Türkçesinde ise uzun okunup uzun söylenmesine rağmen yazıda bu uzunluklar gösterilmemektedir. Diğer bir ifadeyle Saha Türkçesindeki yazılış biçimi ile Türkmen Türkçesindeki okunuş/söyleniş biçimi ortaktır ama yazıda uzunluğu gösterme bakımından bir birinden farklıdır. Bu temel ortaklık ve farklılık şu şekildedir:

Uzun a: Bugün Saha Türkçesinde kısa ünlülerin yanı sıra Ana Türkçedeki uzun ünlüye dayanan uzun *a* ünlüsü de vardır ve yazıda {aa} şeklinde gösterilir. Bünyesinde kısa ya da uzun ünlü bulunduran kelimelerde anlam farkı ortaya çıkar: *tas* “dış” ~ *taas* “taş”; *xas* “kaç” ~ *xaas* “kaz” gibi (Kirişçiöğlü, 1994: s.25). Benzer durum Türkmen Türkçesi için de geçerlidir. Yazılışta sesteş olan bazı kelimeler, kısa okunduğunda farklı, uzun okunduğunda farklı anlama gelir. Mesela *daş* “dış, uzak” ~ *daaş* “taş”; *at* “at” ~ *aat* “ad, isim”; *aç-* “açmak” ~ *aaç* “aç” (Azmun, 2021; s.44-45). Aşağıdaki örneklerden uzun *a* ünlüsünün Saha Türkçesinde yazıda gösterildiği; Türkmen Türkçesinde ise yazıda gösterilmese de her zaman uzun okunduğu ve kelimelerin her iki lehçede de ortak olup aynı anlama geldiği görülecektir⁵:

⁵ Günümüzde Saha Türkleri Kiril alfabesini kullanmaktadır. Çalışmada örnekler Latin harflerine çevrilmiş hâliyle verilmiştir. Türkmenler ise Latin kökenli Türkmen alfabesini kullanmakta olup alfabede *y, ý, j, ñ* ile gösterilen işaretler, bu çalışmada *ı, y, c, ñ* şeklinde transkripsiyonlu olarak verilmiştir.

Saha Türkçesi*aas*- “aşmak” (SS: 18)*aat* “aat” (SS: 2)*baar* “var” (SS: 288)*baay* “zengin” (SS: 311)*taas* “taş” (SS: 262)*xaal*- “kalmak” (SS: 140)*xaan* “kan” (SS: 171)*xaar* “kar” (SS: 143)*xaas* “kaş” (SS: 147)*aal* “sal” (SS: 227)*saas* “yaş” (SS: 298)*saas* “ilkbahar” (SS:126)

=

Türkmen Türkçesi*aş*- (**aaş**-) “aşmak, geçmek” (TS-I: 83)*at* (**aat**) “aat” (TS-I: 84)*bar* (**baar**) “var” (TS-I: 115)*bay* (**baay**) “zengin” (TS-I: 128)*daş* (**daaş**) “taş” (TS-I: 251)*gal*- (**gaal**-) “kalmak; geride kalmak” (TS-I: 381)*gan* (**gaan**) “kan” (TS-I: 385)*gar* (**gaar**) “kar” (TS-I: 392)*gaş* (**gaaş**) “kaş” (TS-I: 406)*sal* (**saal**) “sal” (TS-II: 254)*yaş* (**yaaş**) “yaş” (TS-II: 517)*yaz* (**yaaz**) “ilkbahar” (TS-II: 523)

Saha Türkçesinde, kökünde uzun *a* ünlüsü ve sonunda *ğ* bulunan sözcüklerde, sondaki ses erimiş ve böylece *ağ* ses grubu yerini {**1a**} diftonguna bırakmıştır. Türkmen Türkçesinde ise aynı kelimelerde uzun *a* okunuşu/söylenişi devam etmektedir:

Saha Türkçesi*bia* “ip, bağ” (SS: 23)*sia* “yağ” (SS: 293)*ta* “orman”*iaru* “ağrı” (SS: 5)

=

Türkmen Türkçesi*bag* (**baağ**) “ip, bağ” (TS-I: 107)*yag* (**yaag**) “yağ” (TS-II: 492)*dag* (**daağ**) “dağ” (TS-I: 239)*agru* (**aağrı**) “ağrı” (TS-I: 39)

Uzun ı: Saha Türkçesinde uzun olan *ı* ünlüsü yazıda {**1ı**} şeklinde gösterilmiştir. Türkmen Türkçesinde ise uzun olan *ı* ünlüsü yazıda gösterilmemiştir; ancak bünyesinde uzun *ı* ünlüsü olan ve aşağıdaki örnek kelimelerde /ı/ ile gösterdiğimiz sesler {ıy} şeklinde diftonglu okunur/söylenir:

Saha Türkçesi*kııs* “kız” (SS: 156)*kıın* “kın, kılıf” (Kirişçioğlu, 2021: 1275)*İis*⁶ “iz” (SS: 135)

=

Türkmen Türkçesi*gız* (**gıız**) “kız” (TS-I: 523)*gım* (**gıın**) “kın, kılıf” (TS-I: 513)*ız* (**ıız**) “iz” (TS-II: 489)

Uzun i: Uzun olan *i* ünlüsü Saha Türkçesinde yazıda {**ii**} şeklinde gösterilmiştir. Türkmen Türkçesinde de *i* ünlüsünün uzun biçimi mevcut olmasına karşın *diiy*- “demek” ve *iiy*- “yemek” gibi birkaç istisna haricinde yazıda ayrı bir işaretle gösterilmez; ancak bünyesinde uzun *i* ünlüsü olan ve aşağıdaki örnek kelimelerde /ii/ şeklinde gösterdiğimiz sesler {iy} şeklinde diftonglu okunur/söylenir:

Saha Türkçesi*tiis* “diş” (SS: 69)*biil* “bel, insanın beli” (SS: 30)

=

Türkmen Türkçesi*diiş* (**diiş**) “diş” (TS-I: 284)*bil* (**biil**) “bel, insanın beli” (TS-I: 148)

⁶ Aynı kelime Saha Türkçesinde ince ünlülü iken Türkmen Türkçesinde kalın ünlülüdür. Ancak her iki lehçede de uzundur.

<i>biir</i> “bir” (SS: 36)	=	<i>bir-biri</i> (biir-viiri) “birbiri” (TS-I: 153)
<i>kiiir</i> - “girmek” (SS: 98)	=	<i>gir-</i> (giir-) “girmek” (TS-I: 437)

Türkmen Türkçesinde kökünde uzun *i* ünlüsü bulunan bazı kelimelerde, bu uzunluğun kaynağı Ana Türkçedeki kapalı *e* sesidir. Ana Türkçedeki kapalı *e* sesi Saha Türkçesinde bugün çoğunlukla {**ie**} şeklinde gösterilmiştir⁷. Türkmencede kapalı *e* söyleyişi yoktur (Yılmaz Ceylan, 1991: s.162). Kapalı *e* sesi Türkmen Türkçesinde *ber-* “vermek” (Saha Türkçesinde *bier-*), *yel* “yel” (Saha Türkçesinde *siel*) ya da baş “beş” (Saha Türkçesinde *bies*) örneklerinde olduğu gibi normal *e* veya açık *ä* şeklinde devam ederken çoğu örnekte ise *i* olmuştur. Türkmen Türkçesinde *i* olan ve kaynağı kapalı *e* sesine dayanan bu ünlü de {**iy**} şeklinde uzun okunur ve söylenir:

Saha Türkçesi		Türkmen Türkçesi
<i>kieñ</i> “geniş” (SS: 95)	=	<i>giñ</i> (giñ) “geniş” (TS-I: 435)
<i>kiehe</i> “gece” (SS: 93)	=	<i>gice</i> (giice) “gece” (TS-I: 435)
<i>ien</i> “en” (SS: 80)	=	<i>in</i> (iin) “en” (TS-I: 589)
<i>sie-</i> “yemek” (SS: 301)	=	<i>iy-</i> (iy-) “yemek” (TS-I: 611)
<i>die-</i> “demek” (SS: 62)	=	<i>diy-</i> (diy-) “demek” (TS-I: 285)
<i>bies</i> “beş” (SS: 32)	=	<i>bäş</i> (bääş) “beş” (TS-I: 144)
<i>bier-</i> “vermek” (SS: 291)	=	<i>ber-</i> (ber-) “vermek” (TS-I: 139)

Uzun o: Saha Türkçesinde uzun *o* ünlüsü {**uo**} şeklinde diftonglu olarak yazıda gösterilmiştir. Türkmen Türkçesi söz varlığında da yer alan ortak kelimelerin bu lehçede de uzun ünlülü söylendiği görülür:

Saha Türkçesi		Türkmen Türkçesi
<i>uon</i> “on, 10” (SS: 205)	=	<i>on</i> (oon) “on, 10” (TS-II: 153)
<i>uot</i> “ateş” (SS: 18)	=	<i>ot</i> (oot) “ateş” (TS-II: 161)
<i>tuol-</i> “dolmak” (SS: 71)	=	<i>dol-</i> (dool-) “dolmak” (TS-I: 291)
<i>suox</i> “yok” (SS: 305)	=	<i>yok</i> (yook) “yok” (TS-II: 546)
<i>suol</i> “yol” (SS: 305)	=	<i>yol</i> (yool) “yol” (TS-II: 549)

Uzun ö: Uzun olan *ö* ünlüsü Saha Türkçesinde {**üö**} şeklinde diftonglu yazılarak imlada gösterilmiştir. Aynı kelimeler Türkmen Türkçesinde de uzun söylenir ancak yazıda gösterilmez:

Saha Türkçesi		Türkmen Türkçesi
<i>tüört</i> “dört” (SS: 73)	=	<i>dört</i> (döört) “dört” (TS-I: 299)
<i>küöl</i> “göl” (SS: 99)	=	<i>köl</i> (köö) “göl” (TS-II: 49)
<i>küöx</i> “gök” (SS: 99)	=	<i>gök</i> (göö) “gök” (TS-I: 459)
<i>üöx-</i> “sövmek” (SS: 246)	=	<i>sög-</i> (sööğ-) “sövmek” (TS-II: 305)
<i>üös</i> “öd” (SS: 208)	=	<i>öt</i> (ööt) “öd” (TS-II: 188)

⁷ Kapalı *e* bakımından Çağdaş Türk yazı dillerindeki gelişmeleri değerlendiren Yılmaz, AT kök hece *e/é* ünlüsünün bu lehçelerde *é*, *e*, *ä*, *ie*, *i*, *ı* sesleriyle gösterildiğini belirtir. Özbekçe gibi kök hecede *é* nin genelleştiği ve Tatarca gibi kök hecedeki bütün *e*’lerin *i* olduğu dilleri bir yana bırakarak, *é* sesi açısından iki grup dil oluşturur: 1. Kök hecede *e/é* ayrımını koruyan diller; Az., Halaçça, S.Uyg., Afg. Afşarcası, 2. Kapalı *e* bulundurmayan, fakat seslik izler taşıyan diller: Türkmençe, Yakutça, Çuvaşça (Yılmaz Ceylan, 1991: s.161).

Uzun u: Saha Türkçesinde uzun olan u ünlüleri yazıda {uu} şeklinde gösterilmiştir. Türkmen Türkçesinde ise aynı kelimeler uzun okunup söylene de yazıda ayrı bir işaretle gösterilmez. Ancak asli olan ve aşağıdaki örneklerde /uu/ şeklinde gösterdiğimiz bu uzunluklar Türkmen Türkçesinde {uw} şeklinde okunur:

Saha Türkçesi	=	Türkmen Türkçesi
<i>muus</i> “buz” (SS: 44)	=	<i>buz</i> (buuz) “buz” (TS-I: 178)
<i>tuus</i> “tuz” (SS: 277)	=	<i>duz</i> (duuz) “tuz” (TS-I: 308)
<i>buu</i> “but, kalça” (SS: 44)	=	<i>but</i> (buut) “but, kalça” (TS-I: 177)
<i>kuu</i> - “kurumak” (SS: 172)	=	<i>gurı</i> - (guuru -) “kurumak” (TS-I: 488)

Uzun ü: Uzun olan ü ünlüsü Saha Türkçesinde {üü} şeklinde yazılarak imlada gösterilmiştir. Diğer uzun ünlülerin aksine Türkmen Türkçesinde de asli olan uzun ü ünlüsü {üy} şeklinde yazılarak, okunup söylendiği biçimiyle yazıya geçirilmiştir:

Saha Türkçesi	=	Türkmen Türkçesi
<i>üüt</i> “süt” (SS: 251)	=	<i>süyt</i> (süyt) “süt” (TS-II: 329)
<i>üür</i> - “sürmek” (SS: 250)	=	<i>süyre</i> - (süyrö -) “sürmek; sürmek” (TS-II: 327)
<i>küüs</i> “güç” (SS: 102)	=	<i>güyç</i> (güyç) “güç” (TS-I: 505)
<i>tüül</i> “düş, rüya” (SS: 75)	=	<i>düyş</i> (düyş) “düş, rüya” (TS-I: 323)
<i>tüür</i> - “dürmek, katlamak” (SS: 75)	=	<i>düyür</i> - (düyür -) “dürmek, katlamak” (TS-I: 322)
<i>tüün</i> “gece” (SS: 93)	=	<i>düyün</i> (düyün) “dün” (TS-I: 321)

• Çalışmanın buraya kadarki kısmında, uzun ünlülerin Saha Türkçesinde yazıda gösteriliş biçimleri ve Türkmen Türkçesinde okunuş şekilleri örneklerle kıyaslanmıştır. Uzun ünlüden sonra, aşağıda Türkmen Türkçesinde okunuş ve söylenişte var olan ancak yazıya geçmeyen ünlü yuvarlaklaşmalarına değinilecektir.

Türkmen Türkçesinde ilk hecede /o/ ya da /u/ ünlüsü varsa devamındaki a’lar o olur. Kırgız Türkçesinde ise ilk hecede /o/ varsa sonraki a’lar o olur, fakat ilk hecede /u/ varsa takip eden hecedeki a’lar o olmaz⁸. Bu açıdan Türkmen Türkçesi ile Kırgız Türkçesini karşılaştırdığımızda dudaklaşmanın Türkmen Türkçesinde daha ileri safhada olduğu görülür. Ancak Kırgız yazı dilinde dudaklaşma gösterilirken Türkmen Türkçesinde gösterilmemesi bir eksiklik kabul edilebilir.

Aşağıdaki örneklerde Kırgız Türkçesinde ilk hecedeki o sesinden sonra a’ların o olduğu ve yazıda da söylendiği gibi yazıldığı; aynı örneklerin Türkmen Türkçesinde ise o okunmasına ve söylenmesine karşın yazıda gösterilmediği görülecektir:

Kırgız Türkçesi	=	Türkmen Türkçesi
<i>orok</i> “orak” (KS: 1663)	=	<i>orak</i> (orok) “orak” (TS-II: 157)
<i>ortoço</i> “ortalama” (KS: 1667)	=	<i>ortaça</i> (ortoço) “ortalama” (TS-II: 159)
<i>boyo</i> - “boyamak” (KS: 400)	=	<i>boya</i> - (boyo -) “boyamak” (TS-I: 163)

⁸ Bugün Kırgız yazı dilinde dudak uyumu ileri bir aşamada olup kelimelerin ilk hecesinde yuvarlak bir ünlü varsa onu yuvarlak ünlü takip eder. Ancak, Kırgızcada dudaklaşma /u/ ünlüsünden sonra görülmez; bu ünlüden sonra gelen /a/ ünlüsü yuvarlaklaşmaz (Kasapoğlu Çengel, 2017: s.68).

<i>boyok</i> “boya” (KS: 400)	=	<i>boyag</i> (boyoğ) “boya” (TS-I: 163)
<i>coldoş</i> “yoldaş, arkadaş” (KS: 618)	=	<i>yoldaş</i> (yolloş) “yoldaş, arkadaş” (TS-II: 550)

Kırgız Türkçesinde ilk hecedeki *u* sesinden sonra gelen *a*'lar *o* olmazken, aynı örneklerin Türkmen Türkçesinde *u* sesinden sonra *o* okunup söylendiği görülür. Bu bakımdan değerlendirildiğinde Türkmen Türkçesi her ne kadar yazıda göstermese de ünlü yuvarlaklaşmaları bakımından Kırgız Türkçesinden bir safha daha ileridedir:

Kırgız Türkçesi		Türkmen Türkçesi
<i>uyal-</i> “utanmak” (KS: 2172)	=	<i>uyal-</i> (uyol-) “utanmak” (TS-II: 450)
<i>kulak</i> “kulak” (KS: 1410)	=	<i>gulak</i> (gulok) “kulak” (TS-I: 478)
<i>kuçak</i> “kucak” (KS: 1403)	=	<i>gucak</i> (gucok) “kucak” (TS-I: 477)
<i>kucakta-</i> “kucaklamak” (KS: 1403)	=	<i>gucakla-</i> (gucoklo-) “kucaklamak” (TS-I: 477)
<i>cumurtka</i> “yumurta” (KS: 651)	=	<i>yumurtga</i> (yumurtgo) “yumurta” (TS-II: 559)
<i>topurak</i> “toprak” (2079)	=	<i>toprak</i> (topurok) “toprak” (TS-II: 414)
<i>tulpar</i> “tulpar, asil at” (KS: 2106)	=	<i>tulpar</i> (tulpor) “tulpar” (TS-II: 422)
<i>buuday</i> “buğday” (KS: 446)	=	<i>bugday</i> (buğday) “buğday” (TS-I: 170)

Yukarıda görülen *a* ünlüsünün *o* olması gibi, Kırgız Türkçesinde ilk hecedeki *ö* sesinden sonra gelen *e*'lerin de *ö* olduğu ve yazıda da söylendiği gibi yazıldığı; aynı örneklerin Türkmen Türkçesinde ise *ö* okunmasına ve söylenmesine rağmen yazıda gösterilmediği görülmektedir:

Kırgız Türkçesi		Türkmen Türkçesi
<i>ökçö</i> “ökçe, topuk” (KS: 1690)	=	<i>ökce</i> (ökcö) “ökçe, topuk” (TS-I: 175)
<i>ölçö-</i> “ölçmek” (KS: 1693)	=	<i>ölçe-</i> (ölçö-) “ölçmek” (TS-I: 177)
<i>özgör-</i> “değişmek” (KS: 1714)	=	<i>özger-</i> (özgör-) “değişmek” (TS-II: 200)
<i>ördök</i> “ördek” (KS: 1703)	=	<i>ördek</i> (öördök) “ördek” (TS-II: 184)
<i>köynök</i> “gömlek, entari” (KS: 1382)	=	<i>köynek</i> (köynök) “gömlek, entari” (TS-II: 59)
<i>töşök</i> “yatak” (KS: 2097)	=	<i>düşek</i> (düşök) “döşek, yatak” (TS-I: 315)

Kırgız Türkçesinde *u* ünlüsünden sonraki hecelerde gelen *a* ünlüleri yuvarlaklaşmazken, *ü* ünlüsünden sonra gelen *e* ünlüleri *ö* olmuş ve yazıda gösterilmiştir. Aynı örneklerin Türkmen Türkçesinde de *ö* okunup söylendiği görülecektir:

Kırgız Türkçesi		Türkmen Türkçesi
<i>cürök</i> “yürek” (KS: 670)	=	<i>yürek</i> (yürök) “yürek” (TS-II: 564)
<i>küröş</i> “mücadele” (KS: 1471)	=	<i>göreş</i> (göröş) “güreş, mücadele” (TS-I: 462)
<i>kürök</i> “kürek” (KS: 1471)	=	<i>kürek</i> (kürök) “kürek” (TS-II: 64)
<i>tügen-</i> “tükenmek” (KS: 2127)	=	<i>tüken-</i> (tükön-) “tükenmek” (TS-II: 426)

• Uzun ünlü ve yuvarlak ünlü söylendiği/okunduğu gibi imlada da yazıldığı takdirde, aşağıda verilen birkaç cümle örneğinde de görüleceği üzere, Türkmen Türkçesinin doğru okunması ve doğru kullanımı da pratikleşecektir (Örnekler için bkz: Sarıyev, 2019: s.66):

Meniň doganym ýok. Bir gyzym bar. = *Meniň doğonum yook. Bir gyzım baar.* “Benim kardeşim yok. Bir kızım var.”

Kakaňyz haýsy okuwý gutardy? = *Kaakaňız haýsy okuwu gutordu?* “Babanız hangi okulu bitirdi?”

Ol kitap okamagy halaýjar. = *Ol kitaap okomoğu haalayaar.* “O kitap okumayı sever.”

Sonuç

Türkçe genel manada ‘söylendiği gibi yazılan ve yazıldığı gibi okunan’ bir dildir. Günümüz Türk lehçelerinin standart imlasında da bu kural çoğunlukla işletilir. Fakat Türkmen Türkçesi yazı dilinde, başta ünlülerde olmak üzere, bu kuralın çoğunlukla işletilmediği görülür. Türkmen Türkçesinde kısa biçimlerine göre uzun söylenen ve yeri geldiğinde sözcüklerde anlam farkı doğuran ünlüler yazıda ayrı bir işaretle gösterilmemiştir. Benzer şekilde, ilk heceden sonra yuvarlaklaşan ünlüler de okunup söylendiği gibi yazılmamaktadır.

Yukarıda, uzun ünlülerin yazılması konusunda Saha Türkçesinden ve ilk heceden sonra yuvarlaklaşan ünlülerin yazıda gösterilmesi bakımından Kırgız Türkçesinden getirilen örneklerin Türkmen Türkçesinde de benzer olduğu görülmektedir. Ancak Saha Türkçesinde ve Kırgız Türkçesinde bu ünlülerin söylendiği/okunduğu gibi yazılırken Türkmen Türkçesinde yazılmamaktadır. Bu durum Türkmen Türkçesini sonradan öğrenenler için bir problem niteliğindedir.

Saha Türkçesindeki kısa ünlülere nispeten uzun ünlülerin *aa, ıa, u, ii, ie, uo, üö, uu, üü* şeklindeki ikiz ünlü ile veya diftonglu yazılarak imlada gösterilme pratiği, Türkmen Türkçesi için de uygulanabilir bir kullanım biçimidir. Kısa olan *a, ä, o, ö* geniş ünlülerinin uzun biçimi *aa, ää, oo, öö* şeklinde ikiz ünlülü yazılmalıdır (*aat* “ad”, *bääş* “beş”, *oon* “on”, *kööl* “göl”). Diğer kısa olan *ı, i, u, ü* dar ünlüleri ise *u, ii, uu, üü* şeklinde yazılabileceği gibi, söyleniş baz alınarak ve de uzun *ü* ünlüsünün Türkmen Türkçesinde imlada *üy* şeklinde yazılması (aynı şekilde uzun *i* ünlüsünün bazen *iy* şeklinde yazıda gösterilmesi) örneğinden hareketle *ıy, iy, uy (uw), üy* şeklinde de yazılabilir (*gyyz* “kız”, *diş* “diş”, *duyz / duwz* “tuz”, *güyç* “güç”). Böylece kısa ve uzun ünlü imlada ayırt edilebilecektir.

Ana dili Türkmen Türkçesi olmayan birine Türkmen Türkçesi öğretilirken “Türkmen Türkçesinde kısa olan ünlülerin yanında 8 de uzun ünlü vardır ve uzun olan geniş ünlüler yazıda *aa, ää, oo, öö* şeklinde ikiz ünlülü yazılır; uzun olan dar ünlüler ise *ıy, iy, uy, üy* biçiminde gösterilir” demek hem anlaşılır bir kolaylık hem de öğrenim sürecini hızlandıran pratik bir yöntemdir.

Kırgız Türkçesinde yuvarlaklaşan ünlülerin yazıda da gösterilmesi örneğinden hareketle de Türkmen Türkçesinde de yuvarlaklaşan ünlüler söylendiği/okunduğu gibi yazılabilir. Bu husus da öğretimde “Türkmen Türkçesinde ilk hecede yuvarlak bir ünlü varsa devamındaki kısa olan düz geniş *a* ve *e* ünlüsü yuvarlaklaşarak *o* ve *ö* olur; imlada da yuvarlak yazılır” demek anlaşılır ve yeterlidir.

Böylece Kırgız Türkçesinde *dostlorubuz* “dostlarımız”, *köçödö* “caddede”, *kötörüp* “yukarı kaldırıp” şeklinde yazılan örnekler; günümüz Türkmen Türkçesi imlasında *dostlarımız, köçede, göterip* şeklinde yazılmak yerine, *doostlorumuz* “dostlarımız”, *köçödö* “caddede”, *götörüp* “yukarı kaldırıp” biçiminde yazılarak doğru imla sağlanmış ve ‘söylendiği yazılma, yazıldığı gibi okunma’ kuralı işletilmiş olacaktır.

Kaynakça

- Anisimov, V. M. (2013). "Yakut Türkçesinde İkizleşmiş Ünsüzler" (Çev. Emine Atmaca – Reshida Adzhumerova). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/1 Winter 2013, p.775-780, Ankara-Turkey.
- Azmun, Yusuf (2021). *Türkmenenin Sesleri ve Yazımı Üzerine*. İstanbul: Kutlu Yayınevi.
- Buran, Ahmet (2017). "Kırgız Türkçesinde Ses Uyumlarının Sebep Olduğu Ses Değişmeleri". *Uluslararası Türk Lehçeleri Araştırmaları Dergisi (TÜRKLAD)*, Cilt 1, Sayı 1, s. 1-11.
- Clark, Lary (1998). *Türkmen Reference Grammar*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Doğan, L. (1996). "Türkmen Türkçesinde Uzun Ünlüler ile İlgili Hususlar". *Türk Dünyası Dil Ve Edebiyat Dergisi* (1).
- Gökçür, Engin (2016). "Türkmen Türkçesinde Birincil Uzun Ünlüler". *The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 47, p. 235-253, Summer I.
- Kasapoğlu Çengel, Hülya (2017). *Kırgız Türkçesi Grameri (Ses ve Şekil Bilgisi)*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kirişçioğlu, M. Fatih (1994). *Saha (Yakut) Türkçesi Grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kirişçioğlu, M. Fatih (2021). "Saha Türkçesi". *Türk Lehçeleri Grameri* (Editör A. Bican Ercilasun). Ankara: Akçağ Yayınları, s. 1271-1335.
- KS (2017). *Kırgızca – Türkçe Sözlük II Cilt*. (Yazarlar: Ekrem Arıkoğlu vd.). Bişkek: Kırgızistan-Türkiye "Manas" Üniversitesi Yayınları.
- Nurmuhammedov, A. (2007). "Kaşgarlı Mahmut'un Divanı'nda Aslı Uzun Ünlülerin Gösterilişi" (Akt. Yakup Sarıkaya). *İlmî Araştırmalar*, sayı 24, s. 117-128.
- Sarıyev, Berdi - vd. (2019). *Türkçe-Türkmençe / Türkmençe-Türkçe Konuşma Kılavuzu / Gepleşik Gollanması*. Erzurum: Fenomen Yayıncılık.
- SS (1995). *Türkçe – Sahaca (Yakutça) Sözlük* (Yayına Hazırlayan: Yuriy Vasiliev). Ankara: TDK Yayınları.
- Şahin, S. (2019). "Türkmen Türkçesinde Dudak Benzeşmesi (Labial Singarmonizm)". *Türk Dünyası Dil ve Edebiyatı Dergisi*, vol.47, 229-244.
- Tekin, Talat (1975). "Ana Türkçede Aslı Uzun Ünlüler". Ankara: Hacettepe Üniversitesi yayınları.
- TS-I (2016). *Türkmen Diliniñ Düşündirişli Sözlüğü I Tom*, Aşgabat: Türkmen devlet neşiryat gullygy.
- TS-II (2016). *Türkmen Diliniñ Düşündirişli Sözlüğü II Tom*, Aşgabat: Türkmen devlet neşiryat gullygy.
- Weýisow, B. – Babaýewa, G. (2009). *Türkmen Diliniñ Fonetikasy*. Aşgabat: Türkmenistanyň Bilim Ministrliگی.
- Yıldırım, Hüseyin (2020). *Türkmen Türkçesi Grameri (Ses ve Şekil Bilgisi)*. Ankara: TDK Yayınları.
- Yılmaz Ceylan, Emine (1991). "Ana Türkçede Kapalı e Ünlüsü". *Türk Dili Araştırmaları*. s.151-165.

03. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Konuşma Etkinliklerinin İncelenmesi¹

Fatma Nur DOĞAN²

Ahmet Turan SİNAN³

APA: Doğan, F. N. & Sinan, A. T. (2024). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Konuşma Etkinliklerinin İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 26-46. DOI: 10.29000/rumelide.1471641.

Öz

İletişim kurmanın en temel yollarından biri konuşmadır. Konuşma; duygu, düşünce, istek, hayallerin sözlü olarak başkalarına aktarılmasını içeren fiziksel ve zihinsel bir süreçtir. Konuşma becerisi Türkçe öğretimi kapsamında yer alan dört temel beceriden biridir. Diğer beceri alanlarında başarı elde etmenin temel yollarından biri de konuşma becerisi bakımından donanımlı bireyler yetiştirmektir. Bu noktada eğitim öğretim faaliyetlerinin temel materyallerinden olan Türkçe ders kitaplarının nitelikli olması önemlidir. Bu çalışmanın amacı 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Çalışmada tarama modelinde betimsel bir yaklaşım benimsenerek doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma materyali Koza Yayınevi tarafından hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabıdır. Veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Çalışma kapsamındaki konuşma etkinlikleri sayı ve temalara, etkinlik türlerine, verilen yönergeler, kazanımlara, yöntem ve tekniklere, metin türlerine, görsel/işitsel/metinsel desteklere, ele alınan konulara göre dağılım açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda konuşma etkinliklerinin sayı ve temalara, metin türlerine göre dengeli bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Konuşma etkinlikleri; etkinlik türleri, verilen yönergeler, kazanımlar, yöntem ve teknikler açısından da çeşitlilik göstermektedir. Ancak bazı türler, yönergeler, kazanımlar, yöntem ve tekniklerin baskın bir biçimde öne çıktığı; bu sebeple bazı noktalarda etkinliklerin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Etkinliklerin görsel/işitsel/metinsel destek ve ele alınan konular bakımından ise zengin olduğu görülmüştür. Çalışma ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabının konuşma etkinlikleri bakımından nasıl bir görünüm sergilediğini ortaya koyması bakımından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Konuşma becerisi, konuşma etkinlikleri, Türkçe ders kitabı.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %19

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 08.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1471641

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlüme

² Dr. Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD, Türkçe Eğitimi bilim dalı / PhD. Student, Fırat University, Institute of Educational Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education (Elazığ, Türkiye), fatmadgn1414@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-7933-9741, **ROR ID:** https://ror.org/05teb7b63, **ISNI:** 0000 0004 0574 1529, **Crossreff Funder ID:** 100009096

³ Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü / Assist. Prof., Fırat University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education (Elazığ, Türkiye), atsinan35@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-1208-7724 **ROR ID:** https://ror.org/05teb7b63, **ISNI:** 0000 0004 0574 1529, **Crossreff Funder ID:** 100009096

Investigation of 5th Grade Turkish Textbook Speaking Activities⁴

Abstract

One of the most primary ways to communicate is speech. Speech; it is a physical and mental period that involves verbally transferring feelings, thoughts, wishes and dreams to others. Speaking skill is one of the four fundamental skills within the scope of Turkish teaching. One of the main ways to reach success in other skill areas is to raise persons who are accoutred with speaking skills. Herein, Turkish textbooks, which are the basic materials of education and training activities, have great liabilities. The goal of this study is to examine the speaking activities in the 5th Grade Turkish textbook in terms of different variables. In the study, a descriptive approach was adopted in the scanning model and the document analysis method was used. The study material is a 5th grade Turkish textbook prepared by Koza Publishing House. The data were examined with content analysis. The speaking activities within the scope of the study were examined in terms of distribution according to number and themes, activity types, instructions given, achievements, methods and techniques, text types, visual/audio/textual supports, and topics covered. In the result of the research, it was determined that the speaking activities showed a balanced distribution according to numbers, themes and text types. Speaking events; They also vary in terms of activity types, instructions given, achievements, methods and techniques. Nevertheless, some types, instructions, achievements, methods and techniques come to the fore dominantly; Therefore, it was determined that the activities had deficiencies at some points. It was observed that the activities were rich in terms of visual/audio/textual support and the topics discussed. The study is important in terms of revealing what the 5th Grade Turkish textbook, which is the first stage of secondary school, looks like in terms of speaking activities.

Keywords: Speaking skill, speaking activities, Turkish textbook.

1. Giriş

Konuşma, iletişim kurmanın en etkili ve kolay yollarından biridir. Günlük hayatta en çok kullanılan iletişim aracı olan konuşma üzerine literatürde birçok tanımı bulunmaktadır. Konuşma sözel olarak duygu ve düşünce alışverişi (İşcan, 2013); birçok organın birlikte çalışmasıyla ortaya çıkan karmaşık bir beceri (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2007); ses, telaffuz, anlama, anlatma, anlaşma ve iletişim gibi iç içe girmiş çok geniş bir kavram (Kurudayıoğlu, 2003) olarak tanımlanmaktadır. Genel anlamı ile konuşmanın artikülasyon, söz, ses, jest ve resim gibi farklı aşamalardan geçerek bugün bunların hepsini kapsayan bir bütünlüğü (Yüksel, 2013) ifade ettiği söylenebilir.

⁴ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 19

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 08.03.2024-Acceptance Date: 20.04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1471641

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

İnsan hayatı boyunca başkaları ile iletişim kurarken en çok konuşma becerisinden yararlanmaktadır. Konuşma sayesinde insan bireysellikten kurtularak sosyal bir varlık olmaktadır. Gün boyu ortalama 12 saatlik iletişim sürecinin beş saati dinleme, dört saati konuşma geri kalan zamanı ise okuma ve yazmaya ayrılmaktadır (Güneş, 2014). Her ne kadar insanın duygularını, düşüncelerini, isteklerini, hayallerini anlatmak için konuşma, yazma, görsel sunu gibi çeşitli iletişim yolları olsa da (Akkaya, 2019) konuşma, fikirlerin ve duyguların ifadesinde insanlığın varlığından beri öneminden hiçbir şey kaybetmemiştir (Başaran ve Erdem, 2009). Öyle ki içinde bulunduğumuz zamanda bile bireylerin günlük hayat içerisinde birbirleriyle anlaşmalarında, ihtiyaçlarını gidermelerinde ve daha nice yaşam faaliyetlerini sürdürmelerinde konuşmanın yeri tartışılmayacak derecede önemlidir (Kurudayıoğlu, 2019). Bu sebeple de konuşma, günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası olagelmıştır.

Temel dil becerilerinden biri olan konuşma, dinleme ile beraber edinilen ve sonrasında dinlemeye dayalı olarak gelişen bir beceridir. Dinlemeden sonra bireylerin kazandığı ilk dil becerisi olan konuşma, anne karnından itibaren edinilen sesler taklit ederek gerçekleşmektedir (Fidan, 2019; Aktaş ve Bayram, 2021). Nitekim ilk olarak bireyin içinde doğup büyüdüğü çevrede gelişigüzel bir biçimde edinilen konuşma becerisi daha sonra okullarda sistematik bir şekilde geliştirilmektedir. Çünkü çocukların konuşma becerisini istenilen düzeye yükselterek anlamlı, doğru ve etkili konuşma ilkelerini kazandıracak süreç eğitim ve öğretim yaşantılarından (Sağlam, 2010). Bu süreçte de temel dil becerileri üzerine kurulu olan Türkçe dersi konuşma becerisinin gelişimi için bir miğfer ders olma özelliğini taşımaktadır. Bu kapsamda okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar konuşma becerisi ile ilgili amaç ve kazanımlar programlara dâhil edilmiştir (Yağmur Şahin ve Zorlu Kana, 2013). Hatta Türkçe eğitimi tarihine bakıldığında konuşma eğitime ayrı bir önem verildiği, çoğu Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bu beceriye yönelik bağımsız bir bölümün hazırlandığı görülür (Öztürk, 2022). Bu programlar aracılığı ile Türkçeyi etkili ve başarılı bir biçimde kullanabilen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinin; Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının; okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanmasının amaçlandığı belirtilmektedir. Hatta Program'ın Yetkinlikler bölümünün birinci maddesine yer alan ana dilde iletişim kapsamında "Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır." ifadeleriyle dilsel iletişime verilen önemin altı çizilmektedir (MEB, 2019). Bu doğrultuda Türkçe Öğretim Programı'nda konuşma becerisine yönelik birtakım amaç ve kazanımların bulunduğu da bilinmektedir. Ortaokul kademesindeki tüm sınıf düzeylerinde yer alan konuşma kazanımlar aşağıdaki gibidir:

- Hazırlıklı konuşma yapar.
- Hazırlıksız konuşma yapar.
- Konuşma stratejilerini uygular.
- Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
- Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
- Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

- Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Görüldüğü üzere temel amaç bireylerin bu kazanımlara ulaşarak hayatın her alanında etkili ve başarılı konuşmalar gerçekleştirmelerini sağlamaktır. Bu çerçevede Türkçe dersinin amaç ve kazanımlarını öğrencilere aktarmada en önemli görev Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Çünkü öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmek için kullanılacak yöntem ve teknikleri belirlemede en önemli karar verici ve uygulayıcı konumda öğretmenler bulunmaktadır (Orhan, Kırbaş ve Topal, 2012). Özellikle Türkçe öğretmenleri; Türkçeyi kullanma, etkili ve başarılı konuşmalar gerçekleştirebilme bakımından öğrencilerine rol model olabilmelidir. Bununla birlikte Program'da yer alan bilgi, beceri ve değerlerin öğrencilere öğretilmesinde kullanılan materyaller de oldukça önemlidir. Konuyu açıklayan temel unsurlardan biri olarak tanımlanan ders kitapları ise müfredatların içeriğini standartlara göre sundukları için en çok kullanılan ve en kolay ulaşılan öğretim materyalleridir (Taş ve Minaz, 2022). Ders kitapları hem öğrenciler hem öğretmenler için kendi kendini düzenlemeye imkân veren geçerli ve değerli kaynaklardır (Gholampour ve Mehrabi, 2023). Ders kitapları okuyucuya farklı edebi türlerden seçilmiş örnekler sunan, öğrencilere edebi ve estetik zevk vermenin yanı sıra sözcük dağarcıklarının gelişimi açısından da katkı sağlayan eğitim ortamlarındaki en önemli materyallerdir (Kemiksiz, 2022). Eğitim ve öğretim materyali olarak öğretmenler de sıklıkla ders kitaplarına başvurmaktadırlar.

Bir ana dili öğretimi olan Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin istenilen başarıya ulaşması Program dâhilinde hazırlanmış ders kitaplarıyla mümkündür (Çalışkan, 2016). Her ne kadar çocuklar konuşma becerisini informal bir biçimde edinip kullansa da bu beceri kendi kendine gelişim gösteren bir beceri değildir ve planlı bir öğretimle birlikte öğretim sürecinde gerçekleştirilen etkinliklere göre gelişim göstermektedir (Akyasan ve Morali, 2023). Dolayısıyla konuşma becerisine yönelik etkinlikler de öğrencilere gerçek yaşam durumları sunarak onları konuşma uygulamaları yapmaya sevk edeceği için eğitim öğretim sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Ders kitapları kapsamında da çocukların güzel, doğru ve etkili konuşma becerileri edinmelerine öncülük edecek, özel olarak hazırlanmış konuşma etkinliklerine büyük görevler düşmektedir. Konuşma becerisi Türkçe öğretimi kapsamında yer alan dört temel beceriden biridir. Diğer beceri alanlarında başarı elde etmenin temel yollarından biri de konuşma becerisi bakımından donanımlı bireyler yetiştirmektir. Toplumsal hayatta kişilerin konuşma becerisiyle ilgili yaşadığı kaygı, korku ve endişelerin giderilmesi ancak ilgi çekici, etkili konuşma etkinliklerinin gerçekleştirildiği düzenli ve sistematik bir eğitim anlayışıyla hazırlanan ders kitapları (Tüzemen ve Kardaş, 2017) ve konuşma etkinlikleri ile mümkün olacaktır. Bu durum da akıllara Türkçe ders kitaplarında bulunan konuşma etkinliklerinin niteliklerinin nasıl olduğu sorusunu getirmektedir (Benzer ve Ünsal, 2019). Toplumsal etkileşim sürecinde nerede nasıl davranacağını, nasıl konuşacağını ve kendini nasıl ifade edebileceğini kavrayan bireyler yetiştirmede ortaokul çağı oldukça kritik bir dönemdir (Tonga ve Uslu, 2015). Bu doğrultuda ortaokul Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin görünümünün nasıl olduğunu incelemenin gerekli ve önemli olduğu düşünölmektedir

Çoğu ders kitabı aynı içeriğe sahip olsa da ders kitapları öğrencilerin öğrenmesini ve öğretmenin öğretimini önemli ölçüde etkileyebileceğinden öğrencilerinin öğrenimini desteklemek için seçilen ders kitabının niteliklerinin bilmesi gereklidir (Huffman Hayes, 2024). Bu sebeple ders kitaplarının standardının yükselmeye devam etmesini sağlamak için sürekli ders kitabı üzerine araştırmalar yapılmalıdır (Yunianta, Suryadi, Dasari ve Herman, 2023). Literatür incelendiğinde ortaokul Türkçe ders kitaplarına yönelik daha çok dinleme/izleme, okuma ve yazma becerileri üzerine çalışmaların yapıldığı (Acar, 2022; Aslan, Doğan Güldenöğlü ve Altuntaş, 2018; Ay, 2019; Aydın, 2020; Bakırcı ve Ceran, 2022; Canbulat, Asma ve Koparan 2022; Coşkun, 2021; Çırak, ve Ceran, 2021; Çoban ve Polatcan, 2020; Deniz, Karagöl ve Tarakcı, 2019; Güven, ve Yıldırım, 2019; Halitoğlu, 2021) tespit

edilmiştir. Ancak konuşma becerisi üzerine daha az sayıda çalışmanın var olduğu tespit edilmiştir (Aktaş ve Bayram, 2021; Bayrak Cömert, 2017; Deniz, Karagöl ve Tarakcı, 2019; Eyüp ve Kansızoğlu, 2020; Fidan, 2019; Kurudayıoğlu, 2019; Serin ve Arslan, 2023). Özellikle ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin varlığını araştıran çalışmaların yeteri kadar olmadığı saptanmıştır.

Birçok ders kitabının yeterli konuşma etkinliği içermediği söylenmektedir (Lee ve Chang, 2012). Hatta öğrencilerin konuşmanın özelliklerine ilişkin farkındalığını artırmak için hem sesli hem de basılı materyallere daha fazla örnek entegre edilebileceğinden söz edilir (Pitaksuksan ve Sinwongsuwat, 2020). Türkiye’de yapılan çalışmalarda da ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin eksiklikler içerdiği tespit edilmiştir. Fidan (2019) tarafından yürütülen bir çalışmada konuşma etkinliklerinin sadece derse hazırlık aşamasında kullanıldığı, dersin diğer aşamalarının ihmal edildiği tespit edilmiştir. Ayrıca benzer konuşma yöntem ve tekniklerinin sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Eyüp ve Kansızoğlu (2021) tarafından yürütülen bir çalışmada ise 6. Sınıf EKOYAY ve MEB yayınevlerine ait iki kitap karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda konuşma etkinliklerinde bazı konularda yetersizlikler olduğu saptanmıştır. Benzer ve Ünsal (2019) tarafından yapılan, konuşma becerisinin öğretimine yönelik değişkenler ile Türkçe öğretmenlerinin bu değişkenler hakkındaki görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bir çalışmada ise ders kitabında sunulan konuşma etkinliklerinde yönerge eksikliği, öğrencinin ilgisini çekememe, fazla zaman gerektirme gibi nedenlerden ötürü yetersizler olduğu tespit edilmiştir. Deniz, Karagöl ve Tarakcı (2019) tarafından yapılan bir çalışmada ise Türkçe ders kitapları konuşma kazanımları açısından incelenmiş, çalışma sonucunda kitapların kendi içinde ve kitaplar arasında konuşma kazanımlarının sıklık olarak düzenli bir biçimde kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalarda öğretmenlerin kaynak olarak en sık başvurduğu ve öğrencilerin en fazla yararlandığı ders kitaplarındaki etkinliklerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi önem taşımaktadır (Eyüp ve Kansızoğlu, 2021). Tüm bu bilgiler ışığında bu çalışmada 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde ortaokullarda ders kitabı olarak okutulan Koza yayınlarına ait 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi hedeflenmiştir. 5. sınıf düzeyi ortaokul kademesinin temelinde yer almaktadır. Bu sınıf düzeyi öğrencilerin zihinsel, bilişsel ve duyuşsal anlamda olgunluklarının temelini atıldığı bir sınıf düzeyi olması açısından önemlidir. Bu sebeple bu sınıf düzeyine özgü ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin incelenmesi üzerinde durulması gereken değerli bir konudur. Literatür incelendiğinde bu sınıf düzeyindeki konuşma etkinliklerini inceleyen herhangi bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Dolayısıyla çalışmanın alandaki bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Ayrıca 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından görünümünün bilinmesinin eğitim programlarını, ilgili derslerin öğretim programlarını, eğitici tutum ve davranışlarını düzenlemede etkili olacağı öngörülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin konuşma başarılarını arttırmak adına ders kitabı yazarlarının konuşma etkinliklerine önem göstermeleri için böyle bir çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma ile Koza Yayıncılık tarafından hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerini incelemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki alt amaçlar oluşturulmuştur:

1. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin sayısı ve temalara göre dağılımı nasıldır?
2. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin etkinlik türlerine göre dağılımı nasıldır?

3. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin verilen yönergelere göre dağılımı nasıldır?
4. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin kazanımlara göre dağılımı nasıldır?
5. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin konuşma yöntem ve tekniklerine göre dağılımı nasıldır?
6. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin görsel/işitsel/metinsel destek içerip içermeme durumu nasıldır?
7. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin metin türlerine göre dağılımı nasıldır?
8. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin ele alınan konulara göre dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma tarama modelinde betimsel bir yaklaşım benimsenerek doküman incelemesi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmaları seçilen bir örneklem üzerinde yapılan incelemeler sonucunda evren genelindeki eğilim, tutum, görüşler ile var olan durumun resmedilmesidir (Karasar, 2015; Creswell, 2017). Doküman incelemesi ise araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgileri içeren yazılı veya görsellerin bir araya getirilerek incelenmesidir (Sönmez ve Alacapınar, 2018). Araştırmaya konu olan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı kaynakların analizini kapsayan doküman incelemesi araştırmacıya çalışma boyunca hem zaman hem de ekonomik anlamda tasarruf sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma etkinlikleri doküman incelemesi yöntemi ile incelenmiştir.

2.2. Çalışma Materyali

Çalışmanın materyali 2023-2024 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunca Türkiye'deki ortaokullarda ders kitabı olarak okutulan 5. sınıf Türkçe ders kitabıdır. Koza Yayıncılık'a ait kitabın yazarı ise Beşir Sevim'dir. Kitapta "Birey ve Toplum", "Millî Mücadele ve Atatürk", "Erdemler", "Millî Kültürümüz", "Doğa ve Evren", "Sağlık ve Spor", "Bilim ve Teknoloji", "Sanat" olmak üzere toplamda sekiz tema ve 32 metin bulunmaktadır. Kitapta temalara ve metinlere uygun etkinliklere de yer verilmektedir. Araştırmada 5. sınıf Türkçe ders kitabının seçilmesinin önemli nedenlerinden biri alanda bu sınıf düzeyine ait konuşma etkinliklerinin incelendiği herhangi bir çalışma bulunmamasıdır.

2.3. Verilerin Analizi

Çalışmada doküman incelemesine başvurulduğu için elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Nitel araştırmalarda verilerin toplanması ve veri analizi eş zamanlı bir biçimde gerçekleşmelidir (Merriam, 2018). Nitel araştırma yaklaşımı kapsamında doküman inlemesi yönteminin benimsendiği bu çalışmada kullanılan içerik analizi; belirli bir mesajın kapsadığı, taşıdığı enformasyonun işlenmesini temel almaktadır (Bilgin, 2014). Bu analizin temelinde birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde organize edip yorumlamak vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ayrıca içerik analizi, belirli kurallara dayalı olarak yapılan kodlamalarla bir metnin bazı sözcükleri daha küçük içerik kategorileri ile

özetlenip sistematik olarak ifade etme ve veriyi anlamlandırma sürecidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Çalışma kapsamında alanyazındaki benzer çalışmalar (Eyüp ve Kansızoğlu, 2021; Serin ve Arslan, 2023) incelenerek inceleme değişkenleri oluşturulmuştur. Bu doğrultuda konuşma etkinlikleri sayı ve temalara, etkinlik türlerine, verilen yönergelere, kazanımlara, yöntem ve tekniklere, görsel/işitsel/metinsel desteğe, metin türlerine ve ele alınan konulara dağılımına göre incelenmiştir. Değişkenlerden hareketle konuşma etkinlikleri detaylı bir şekilde incelenmiş, elde edilen veriler gruplandırılmış, sonrasında kategoriler oluşturulmuş ve bu kategoriler belirli başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Güvenirliği sağlamak için veriler $Güvenirlik = \frac{Toplam\ Görüş\ Birliği}{Toplam\ Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı} \times 100$ şeklindeki formül kullanılarak incelenmiştir. Dolayısıyla “kodlayıcı güvenirligi” kapsamında veriler araştırmacı tarafından 4 hafta ara ile iki defa kodlanmıştır. Nitel çalışmalarda güvenirliliğin sağlanması için kodlayıcılar arasındaki uyumun %90 ve üzeri olması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 2016). Uygulama sonucunda (318/318+9x100) %97 güvenirlilik katsayısına ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular tablolaştırılmış ve her tablo altında açıklamalara yer verilmiştir.

3. Bulgular

Bu başlık altında 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki konuşma etkinliklerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Amaç Yönelik Bulgular

Aşağıda birinci alt amaç doğrultusunda konuşma etkinliklerinin sayısı ve temalara göre dağılımı tablo olarak sunulmuştur:

Tablo 1: Konuşma Etkinliklerinin Sayısı ve Temalara Göre Dağılımı

Tema	f	%
1. Birey ve Toplum	4	12.5
2. Millî Mücadele ve Atatürk	4	12.5
3. Erdemler	4	12.5
4. Millî Kültürümüz	4	12.5
5. Doğa ve Evren	4	12.5
6. Sağlık ve Spor	4	12.5
7. Bilim ve Teknoloji	4	12.5
8. Sanat	4	12.5
Toplam	32	100.0

Tablo 1 incelendiğinde 5. sınıf Türkçe ders kitabında toplamda 32 konuşma etkinliği olduğu görülmektedir. Sekiz temanın bulunduğu ders kitabında temalardaki konuşma etkinliği sayısının eşit olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda *Birey ve Toplum* temasında 4 (%12.5), *Millî Mücadele ve Atatürk* temasında 4 (%12.5), *Erdemler* temasında 4 (%12.5), *Millî Kültürümüz* temasında 4 (%12.5), *Doğa ve Evren* temasında 4 (%12.5), *Sağlık ve Spor* temasında 4 (%12.5), *Bilim ve Teknoloji* temasında 4 (%12.5) ve *Sanat* temasında 4 (%12.5) konuşma etkinliğine yer verildiği belirlenmiştir.

3.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Aşağıda ikinci alt amaç doğrultusunda konuşma etkinliklerinin etkinlik türlerine ilişkin dağılımına yönelik bulgular tablo hâlinde sunulmuştur:

Tablo 2: Konuşma Etkinliklerinin Türlerine Göre Dağılımı

Etkinlik Türleri	f	%
1. Yapılan araştırmalardan, okunan metinlerden, dinlenen/izlenenlerden hareketle bir konu hakkında konuşma yapma	13	40.63
2. Bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini paylaşma	7	21.88
3. Görselden hareketle duygu ve düşüncelerini paylaşma	5	15.63
4. Kelime/kavramların çağrıştırdıklarından hareketle konuşma yapma	2	6.25
5. Kendini başkasının yerine koyarak bir konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini paylaşma	1	3.13
6. Günlük hayatta yaptıklarından hareketle konuşma	1	3.13
7. Metinle ilgili soruları cevaplama	1	3.13
8. Sunum yapma	1	3.13
9. Oyun	1	3.13
TOPLAM	32	100.00

Tablo 2 incelendiğinde 5. sınıf Türkçe ders kitabında dokuz farklı konuşma etkinliği türü olduğu görülmektedir. Kitapta en fazla yer alan etkinlik türünün *yapılan araştırmalardan, okunan metinlerden, dinlenen/izlenenlerden hareketle bir konu hakkında konuşma yapma* (%40.63) olduğu belirlenmiştir. İkinci sıradaki etkinlik türünün ise *bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini paylaşma* (%21.88) olduğu tespit edilmiştir. *Görselden hareketle duygu ve düşüncelerini paylaşma* (15.63) etkinlik türünün ise üçüncü sırada yer aldığı görülmüştür. *Kelime/kavramların çağrıştırdıklarından hareketle konuşma yapma* (%6.25) etkinlik türü de yine tercih edilen etkinlik türlerindedir. Bunların yanı sıra *kendini başkasının yerine koyarak bir konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini paylaşma* (%3.13), *günlük hayatta yaptıklarından hareketle konuşma* (%3.13), *metinle ilgili soruları cevaplama* (%3.13), *sunum yapma* (%3.13) ve *oyun* (%3.13) şeklindeki etkinlik türlerine de yer verilmiştir.

3.3. Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

Aşağıda üçüncü alt amaç doğrultusunda ders kitabındaki konuşma etkinliklerinde verilen yönergelere ait bulgular sunulmuştur:

Tablo 3: Konuşma Etkinliklerinde Verilen Yönergeler

Yönergeler	f	%
1. Konuşmada önceden yapılan araştırmalardan, izlenen haberlerden, okunan gazete/dergi yazılarından faydalanma	11	20.00
2. Beden dilini etkili kullanma	6	10.91
3. Yabancı kelimeler yerine Türkçe karşılıklarını kullanma	5	9.09

4. Uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanma	4	7.27
5. Hayal gücünü kullanarak konuşma	3	5.45
6. Konuşmasında özlü sözlerden, şairlerden, türkülerden yararlanma	3	5.45
7. Konuşmasında görsellerden faydalanma	3	5.45
8. Göz teması kurma	2	3.64
9. Yeni öğrenilen kelimeleri kullanma	2	3.64
10. Kendi konuşmasını/sunumunu değerlendirme	2	3.64
11. Öğretmenin kontrolünde (açıklayacağı kuralları dikkate alarak) konuşma	2	3.64
12. Konuşmacıyı sözlü olmayan mesajlar ve beden dili açısından değerlendirme	2	3.64
13. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanma	2	3.64
14. Konuşmada konu dışına çıkmama	2	3.64
15. Arkadaşlarının sözünü kesmeme	2	3.64
16. Konuşma/sunum öncesi hazırlık sürecini sıralama/listeleme	1	1.82
17. Günlük hayattan örneklerle konuşmayı destekleme	1	1.82
18. Konuşmasında karşılaştırmalardan faydalanma	1	1.82
19. Tartışma tekniğinden faydalanma	1	1.82
TOPLAM	5	100.

Tablo 3 incelendiğinde kitaptaki konuşma etkinliklerinde 19 farklı yönergenin olduğu ve bu yönergelerin toplamda 55 defa kullanıldığı görülmektedir. Bazı etkinliklerde yönerge verilmediği bazıları ise birden fazla yönergenin olduğu tespit edilmiştir. En çok konuşmada önceden yapılan araştırmalardan, izlenen haberlerden, okunan gazete/dergi yazılarından faydalanma (%20) yönergesinin verildiği tespit edilmiştir. İkinci sırada ise beden dilini etkili bir şekilde kullanma (%10.91) yönergesi vardır. Hemen ardından yabancı kelimeler yerine Türkçe karşılıklarını kullanma (%9.09) ve uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanma (%7.27) yönergeleri gelmektedir. Daha sonra ise hayal gücünü kullanarak konuşma (%5.45), konuşmasında özlü sözlerden, şairlerden, türkülerden yararlanma (%5.45), konuşmasında görsellerden faydalanma (%5.45) yönergeleri tekrarlanmaktadır. Konuşma etkinliklerinde yer verilen diğer yönergeler ise göz teması kurma (%3.64), yeni öğrenilen kelimeleri kullanma (%3.64), kendi konuşmasını değerlendirme (%3.64), öğretmenin kontrolünde konuşma (%3.64), konuşmacıyı sözlü olmayan mesajlar ve beden dili açısından değerlendirme (%3.64), kelimeleri anlamlarına uygun kullanma (%3.64), konuşmada konu dışına çıkmama (%3.64), arkadaşlarının sözünü kesmeme (%3.64), konuşma/sunum öncesi hazırlık sürecini sıralama/listeleme (%1.82), günlük hayattan örneklerle konuşmayı destekleme (%1.82), konuşmasında karşılaştırmalardan faydalanma (%1.82), tartışma tekniğinden faydalanma (%1.82) şeklindedir.

3.4. Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

Aşağıda dördüncü alt amaç doğrultusunda konuşma etkinliklerinin kazanımlara göre dağılımı hakkındaki bulgular tablo olarak sunulmuştur:

Tablo 4: Konuşma Etkinliklerinin Kazanımlara Göre Dağılımı

Kazanımlar	f	%
T.5.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.	2	31.51
T.5.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.	2	31.51
T.5.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	8	10.96
T.5.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	7	9.59
T.5.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin	6	8.22
T.5.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	4	5.48
T.5.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	2	2.74
TOPLAM	7	100.

Tablo 4 incelendiğinde en çok “Hazırlıksız konuşma yapar.” (%31.51) ve “Konuşma stratejilerini kullanır.” (%31.51) kazanımlarına yönelik konuşma etkinliklerine yer verildiği görülmektedir. İkinci sırada ise “Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.” (%10.96) kazanımına yönelik etkinlikler olduğu görülmektedir. “Hazırlıklı konuşma yapar.” (%9.59) kazanımına yönelik etkinlikler ise üçüncü sıradadır. “Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.” (%8.22), “Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.” (%5.48), “Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.” (%2.74) kazanımlarına yönelik ise sınırlı sayıda etkinlik olduğu belirlenmiştir.

3.5. Beşinci Alt Amaç Yönelik Bulgular

Aşağıda beşinci alt amaç doğrultusunda konuşma etkinliklerinin kullanılan yöntem ve tekniklere göre dağılımına ilişkin bulgulara yer verilmiştir:

Tablo 5: Konuşma Etkinliklerinin Yöntem ve Tekniklere Göre Dağılımı

Yöntem ve Teknik	f	%
1. Gülümlü Konuşma	23	71.88
2. Eleştirel Konuşma	3	9.38
3. Serbest Konuşma	2	6.25
4. Tartışma	2	6.25
5. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma	1	3.13
6. Kendisini Karşısındaki Yerine Koyarak Konuşma	1	3.13
7. İkna Edici Konuşma	–	–
8. Katılımlı Konuşma	–	–
9. Hafızada Tutma Tekniği	–	–
10. Yaratıcı Konuşma	–	–
TOPLAM	32	100.0

Tablo 5 incelendiğinde konuşma etkinliklerinde en çok *gülümlü konuşmaya* (%71.88) yer verildiği görülmektedir. *Eleştirel konuşma* (%9.38), *serbest konuşma* (%6.25), *tartışma* (%6.25), *kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma* (%3.13), *kendisini başkasının yerine koyarak konuşma* (%3.13)

yöntem ve tekniklerinin ise oldukça sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Diğer yöntem ve tekniklere ise rastlanmamıştır.

3.6. Altıncı Alt Amaca Yönelik Bulgular

Aşağıda altıncı alt amaç doğrultusunda konuşma etkinliklerinin görsel/işitsel/metinsel destek içerme durumu tablo olarak sunulmuştur:

Tablo 6: Konuşma Etkinliklerinin Görsel/İşitsel/Metinsel Destek Durumu

Destekler	f	%
Görsel	16	53.33
Metinsel	13	43.33
İşitsel	1	3.33
TOPLAM	30	100.0

Tablo 6 incelendiğinde konuşma etkinliklerinin en çok *görsel* (%53.33) bakımdan desteklendiği görülmektedir. İkinci sırada ise *metinsel* destek (%43.33) vardır. *İşitsel* destek (%3.33) oldukça sınırlıdır.

3.7. Yedinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Aşağıda yedinci alt amaç doğrultusunda konuşma etkinliklerinin metin türlerine göre dağılımına yer verilmiştir:

Tablo 7: Konuşma Etkinliklerinin Metin Türlerine Göre Dağılımı

Türler	Metin Sayısı	Etkinlik	
		f	%
Şiir	11	11	34.38
Bilgilendirici Metinler	11	11	34.38
Hikâye Edici Metinler	10	10	31.25
TOPLAM	32	32	100.0

Tablo 7 incelendiğinde öncelikle metin türlerinin dağılımının birbirine yakın sayıda olduğu dikkat çekmektedir. *Şiir* ve *bilgilendirici metin* sayısı 11, *hikâye edici metin* sayısı ise 10'dur. Dikkat çeken diğer bir husus ise her metin türünde bir adet konuşma etkinliğine yer verilmesidir. Metin türlerin göre konuşma etkinliği sayılarına bakıldığında *şiir* (%34.38) ve *bilgilendirici metin*lerde (%34.38) yer alan konuşma etkinliklerinin *hikâye edici metin*lerdeki etkinliklerden (%31.25) daha fazla olduğu görülmektedir.

3.8. Sekizinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Aşağıda sekizinci alt amaç doğrultusunda konuşma etkinliklerinin ele aldığı konular tablo olarak sunulmuştur:

Tablo 8: Konuşma Etkinliklerinde Ele Alınan Konular

	Konular	f	%
Birey ve Toplum	Çocuk haklarını korumanın önemi	1	3.13
	Ülkemizdeki göçmenlerin yaşadığı sorunlar	1	3.13
	Çocuk yetiştirmede dikkat edilecek hususlar	1	3.13
	Bilgi ve ahlaki değerlerin sunulmasında öğretmenlerin önemi	1	3.13
Millî Mücadele ve Atatürk	Atatürk	1	3.13
	Millî mücadele kahramanları	1	3.13
	Atatürk'ün katıldığı kongreler	1	3.13
	Vatan Sevgisi	1	3.13
Erdemler	Fedakârlığın önemi	1	3.13
	Doğruluk ve dürüstlük	1	3.13
	Dostluk	1	3.13
	Tatlı dilli olmanın önemi	1	3.13
Millî Kültürümüz	Vatan Sevgisi	1	3.13
	Gelenek ve görenekler	1	3.13
	Tarihi ve turistik mekânlar	1	3.13
	Türküler	1	3.13
Doğa ve Evren	Ormanları korumanın önemi	1	3.13
	Atmosfer ve hava kirliliği	1	3.13
	Küresel ısınma	1	3.13
	Uzay çalışmalarını	1	3.13
Sağlık ve Spor	Sağlıklı beslenme	1	3.13
	Spor dalları	1	3.13
	Uykunun önemi	1	3.13
	Oyun oynama	1	3.13
Bilim ve Teknoloji	Bilimsel çalışmalar	1	3.13
	Zaman	1	3.13
	Gelecekteki iletişim araçları	1	3.13
	Robot teknolojisi	1	3.13
Sanat	İletişim türleri	1	3.13
	Resimler ve ünlü Türk ressamları	1	3.13
	Şiir	1	3.13
	Metinle ilgili sorular	1	3.13
TOPLAM		32	100.0

Tablo 8'deki konuşma etkinliklerinin konusu ana konular ve alt konular etrafında incelenmiştir. Bu kapsamda *Birey ve Toplum* (%12.52), *Millî Mücadele ve Atatürk* (%12.52), *Erdemler* (%12.52), *Millî Kültürümüz* (%12.52), *Doğa ve Evren* (%12.52), *Sağlık ve Spor* (%12.52), *Bilim ve Teknoloji* (%12.52)

ve *Sanat* (%12.52) konularına eşit oranda değinildiği görülmektedir. Birey ve Toplum ana konusu kapsamında *çocuk haklarını korumanın önemi* (%3.13), *ülkemizdeki göçmenlerin yaşadığı sorunlar* (%3.13), *çocuk yetiştirmede dikkat edilecek unsurlar* (%3.13), *öğretmenlerin önemi* (%3.13) alt konularına yer verilmiştir. Millî mücadele ve Atatürk ana konusu kapsamında *Atatürk* (%3.13), *millî mücadele kahramanları* (%3.13), *Atatürk'ün katıldığı kongreler* (%3.13), *vatan sevgisi* (%3.13) konuları işlenmiştir. Erdemler ana konusu kapsamında *fedakârlık* (%3.13), *doğruluk-dürüstlük* (%3.13), *dostluk* (%3.13), *tatlı dilli olmanın önemi* (%3.13) alt konularına değinilmiştir. Millî kültürümüz ana konusu kapsamında *vatan sevgisi* (%3.13), *gelenek ve göreneklerimiz* (%3.13), *ülkemizdeki tarihi ve turistik yerler* (%3.13), *türküler* (%3.13) alt konularına yer verilmiştir. Doğa ve evren ana konusu kapsamında *ormanları korumanın önemi* (%3.13), *atmosfer ve hava kirliliğinin önemi* (%3.13), *küresel ısınma* (%3.13), *uzay çalışmalarını* (%3.13) konuları öne çıkarılmıştır. Sağlık ve spor ana konusunda *sağlıklı beslenme* (%3.13), *spor dalları* (%3.13), *uykunun önemi* (%3.13), *oyun oynama* (%3.13) üzerinde durulmuştur. Bilim ve teknoloji kapsamında *bilim adamları ve bilimsel çalışmalar* (%3.13), *zaman* (%3.13), *gelecekteki iletişim araçları* (%3.13), *robot teknolojisi* (%3.13) alt konuları işlenmiştir. Sanat ana konusunda ise *iletişim türleri* (%3.13), *resimler ve ünlü Türk ressamaları* (%3.13), *şiiirler* (%3.13), *metinle ilgili sorular* (%3.13) konularına yer verilmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma Koza Yayınevi tarafından hazırlanıp ortaokullarda okutulan 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki konuşma etkinliklerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda konuşma etkinlikleri sayı ve temalara, etkinlik türlerine, verilen yönergelere, kazanımlara, yöntem ve tekniklere, metin türlerine, görsel/işitsel/metinsel desteklere, ele alınan konulara göre incelenmiş ve çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamında öncelikle ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin sayısı ve temalara göre dağılımı tespit edilmiştir. Kitapta toplamda sekiz tema olduğu, her temada dört konuşma etkinliği bulunduğu ve toplamda 32 konuşma etkinliğine yer verildiği tespit edilmiştir. Konuşma becerisinin diğer becerilere oranla ihmal edilen bir beceri olduğu söylenmektedir (Kavruk ve Yıldırım, 2021). İncelenen kitapta her metinle alakalı konuşma etkinliğine yer verilmesi doğru bir yaklaşımdır. Ancak diğer öğrenme alanları ile kıyaslandığında bu sayının az olduğu söylenebilir. Dolayısıyla yer yer konuşma etkinliği sayısının artırılması da bireylerin anlatma becerilerinin geliştirilmesine hizmet edecektir. Konuşma etkinliklerinin temalara dağılımının ise dengeli olduğu belirlenmiştir. Her metin sonrasında bir konuşma etkinliğine yer verilmiştir. Bu yönüyle 5. sınıf Türkçe ders kitabının sayı ve temalara dağılım bakımından dikkatli hazırlandığı söylenebilir. Serin ve Arslan (2023) tarafından Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarının incelendiği bir çalışmada konuşma etkinliklerinin temalara dağılımı arasında farklılık olsa da genel olarak birbirine yakın, dengeli bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Eyüp ve Kansızoğlu (2021) tarafından 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin incelendiği bir çalışmada MEB'e ait ders kitabında etkinliklerin temalara dağılımının dengeli olmadığı saptanmıştır. EKOYAY'a ait 6. sınıf ders kitabında ise dağılım diğerine oranla daha dengeli bulunmuştur.

Çalışmada konuşma etkinliklerinin türü bakımından yapılan incelemede dokuz farklı etkinlik türüne değinildiği tespit edilmiştir. Ancak kitapta belirli etkinlik türleri üzerinde daha çok yoğunlaşıldığı, bazı etkinlik türlerinin ise sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin *yapılan araştırmalardan, okunan metinlerden, dinlenen/izlenenlerden hareketle konuşma yapma* etkinlik türü sık sık kullanılmıştır. Ancak *herhangi bir konu hakkında konuşma yapma, kendini başkasının yerine koyarak konuşma yapma, sunum yapma, kelime ve kavramların çağrıştırdıklarından hareketle konuşma yapma* gibi etkinlik türlerinin bir ya da iki tane ile sınırlı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla etkinliklere

bütüncül bir bakış açısıyla bakıldığında öğrencilerin bakış açılarını geliştirecek, onları farklı düşünmeye sevk edecek, alışılmışın dışında etkinliklere yer verilmediği dikkat çekmektedir. Eyüp ve Kansızoğlu (2021) tarafından 6. sınıf Türkçe ders kitabının incelendiği çalışmada da MEB'e ait ders kitabında etkinlik türlerinin dengeli olmadığı, EKOYAY'a ait kitapta ise etkinlik türlerine benzer oranlarda yer verildiği belirlenmiştir. Serin ve Arslan (2023) tarafından yapılan çalışmada da kimi kitaplar etkinlik türü açısından 4 farklı tür kullanmayı tercih ederken kimileri 13 farklı tür kullanarak konuşma etkinliklerini zenginleştirdiği tespit edilmiştir. Akyasan ve Moralı (2023) tarafından Türkçe öğretmenlerinin konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin incelendiği bir çalışmada ise bazı öğretmenlerin ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin birbirine benzer olduğu noktasında görüş birliğinde oldukları belirlenmiştir. Bu durum konuşma etkinliklerinin tekdüzeliğine işaret etmekte ve konuşma becerisinin sıç bir alanda geliştirilmeye çalışıldığını göstermektedir.

Bireyler; söz varlığının yetersizliği, yerel ağız kullanımı gibi birçok konuşma sorunu ile karşı karşıyadır. Bu sebeple uygulama ve eğitim sürecinin verimi için alana özgü değerlendirmeler yapmaya, bireylerin konuşma becerisindeki eksiklikleri ve yanlışlıkları giderilmeye çalışılmalıdır (Kaplan, 2022). Geleneksel yaklaşıma göre planlanmış derslerde öğrenciler kendilerini ifade etmekte ve konuşmayı sürdürmekte zorlanmaktadırlar. Dolayısıyla derslerin öğrencileri konuşmaya sevk edecek etkinliklerle ve materyallerle zenginleştirilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2020). Etkinlikler aracılığı ile öğrencilerin âdeta bir oyun havası içinde eğlenerek öğrenmeleri ve konuşma becerilerinin bir davranış olarak kazandırılması hedeflenmelidir (Kurudayıoğlu, 2003). Bunun sağlanabilmesi için de mümkün olduğunca farklı türde, öğrencilerin rahatlıkla katılabileceği nitelikte etkinliklere genelde tüm derslerde özelde de Türkçe dersinde yer verilmelidir (Doğan, 2009). Unutulmamalıdır ki konuşma eğitiminde kullanılacak etkinliklerin çeşitliliği arttıkça öğrencilerin konuşma sorunlarının giderilmesi daha da kolaylaşacaktır (Ulum ve Taşkaya, 2017). Bu sebeple etkili ve başarılı bir konuşma eğitimi için ders kitaplarındaki etkinlik türleri çeşitlendirilmeli ve öğrencilerin farklı öğrenme durumları ile karşılaştırılmasına özen gösterilmelidir.

Çalışmada konuşma etkinliklerinde verilen yönergelerle yönelik de bir inceleme yapılmıştır. İnceleme sonucunda konuşma etkinliklerinde 19 farklı yönergeye yer verildiği ve bu yönergelerin de etkinliklerde toplamda 55 defa kullanıldığı saptanmıştır. Bu yönergelere de her etkinlikte en az bir adet olmak üzere yer verildiği görülmüştür. Bu sebeple kitabın özenli hazırlandığı söylenebilir. Ancak kitapta yönerge sayısı fazla olsa da özellikle bazı yönergelerin öne çıktığı belirlenmiştir. Mesela *konuşmada önceden yapılan araştırmalardan, izlenen haberlerden, okunan metinlerden faydalanma* yönergesi sıklıkla kullanılmıştır. Bununla birlikte *beden dilini etkili bir biçimde kullanma, yeni öğrenilen kelimeleri kullanma, uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanma* yönergelerine de az sayıda yer verilmiştir. Bunların dışında kalan *göz teması kurma, kendi konuşmasını değerlendirme, kelimeleri anlamlarına uygun kullanma, konuşmada konu dışına çıkmama, arkadaşlarının sözünü kesmeme, konuşmasında görsellerden faydalanma gibi yönergelerin* ise bir ya da birkaç defa kullanıldığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla ana dili öğretiminin temel materyallerinden olan Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin yönergeler açısından dengeli bir görünüm sergilemediği söylenebilir. Eyüp ve Kansızoğlu'nun (2021) yaptığı çalışmada MEB'e ait kitapta konuşma etkinliklerinde az sayıda yönerge bulunduğu EKOYAY'a ait kitapta ise 32 farklı yönergenin olduğu saptanmıştır. Benzer ve Ünsal (2019) tarafından konuşma etkinliklerine yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği bir çalışmada öğretmenlerin %65'inin etkinliklerdeki yönergeleri yetersiz bulduğu belirlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde öğrenci kaynaklı konuşma sorunları arasında yöresel ağız kullanımı, argo kullanımı, kaynak ile alıcının birbirini dinlememesi, beden dilinin etkili bir biçimde kullanılamaması,

vurgu ve tonlamaya dikkat edilmemesi, gereksiz ses ve kelime kullanımı olduğu görülmektedir (Kaplan, 2022). Hatta Yıldırım (2020) yaptığı çalışmada öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin konuşma kusurlarını tespit etmiş ve en çok sorunun kısıtlı bir kelime hazinesiyle konuşmak, tekrara düşerek konuşmak, beden dilini kullanamamak, konuşurken gereksiz sesler çıkarmak, kelimeyi anlamına uygun olarak kullanamamak, göz teması kuramamaktan kaynaklandığını belirlemiştir. Bu bakımdan kitapta yer alan beden dilini etkili bir biçimde kullanma, yeni öğrenilen kelimeleri kullanma, göz teması kurma, kendi konuşmasını değerlendirme, kelimeleri anlamlarına uygun kullanma, konuşmada konu dışına çıkmama, arkadaşlarının sözünü kesmeme yönergelerinin yerinde olduğunu söylemek mümkündür. Sözcük hazinesini geliştiren ve bu sözcüklere konuşmasında yer veren, beden dilini etkili bir biçimde kullanan, arkadaşlarını dinlemeye özen gösteren, kelimeleri anlamlarına uygun kullanan öğrencilerin konuşma sorunlarının da en aza ineceği bilinen bir gerçektir.

Çalışma kapsamında konuşma etkinliklerinin hangi kazanımlar ışığında oluşturulduğu da incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda etkinliklerde bütün kazanımların dikkate alındığı görülse de “Hazırlıksız konuşma yapar.” ve “Konuşma stratejilerini kullanır.” kazanımlarına yönelik etkinliklerin yoğunlukta olduğu belirlenmiştir. “Beden dilini etkili bir şekilde kullanır.” ve “Hazırlıklı konuşma yapar.” kazanımlarına yönelik etkinliklere ise daha az oranda yer verilmiştir. Yine “Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.”, “Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.” ve “Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.” kazanımlarına yönelik etkinliklere nadiren rastlanmıştır. Kitapta her kazanıma yer verilmesi kitabın dikkatli hazırlandığını gösterse de bütün kazanımların dengeli bir biçimde işlenmediği görülmektedir. Bu da bazı kazanımların öğrenciler tarafından içselleştirilememesine sebep olmakta ve konuşma sorunları ile karşılaşılmasına zemin hazırlamaktadır. Çetin ve Şen (2023) tarafından yapılan bir çalışmada da yedi temada on dört adet hazırlıklı, otuz iki adet hazırlıksız konuşma etkinliği olduğu tespit edilmiştir. Eyüp ve Kansızoğlu (2021) ise çalışmalarında MEB kitabında “Hazırlıklı konuşma yapar.” ve “Hazırlıksız konuşma yapar.” kazanımlarına yönelik etkinliklerin yoğunlukta olduğunu ancak diğer kazanımların fazla dikkate alınmadığı sonucuna ulaşmışlardır. EKOYAY kitabında ise bütün kazanımlara yer verilmeye çalışıldığı görülmüştür.

Öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsayan kazanımlar; öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimini sağlayan temel unsurlardır (Gündüz ve Şimşek, 2014). Ders kitaplarından beklenen de programda yer alan kazanımlara uygun olarak hazırlanmalarıdır. Öğrencilerin programda belirtilen kazanımları edinebilmeleri için öğrenme alanlarındaki etkinliklerin de bunu dikkate alarak hazırlanmaları lazımdır (Serin ve Arslan, 2023). İncelenen 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde bütün kazanımlara yer verildiği görülse de öne çıkan kazanım sayısı iki tanedir. Özellikle *konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanma, kelimeleri anlamlarına uygun olarak kullanma* ile *uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanma* kazanımlarının oldukça az sayıda etkinlikle ilişkilendirildiği görülmektedir. Sözcük hazinesi bakımından bireylerin geliştirilmesine hizmet eden bu kazanımların ihmal edilmesi bireylerin kendilerini doğru bir biçimde ifade etmelerini de zorlaştıracaktır. Dolayısıyla konuşma etkinliklerinde bu kazanımlara da yeterli sayıda yer verilmesi oldukça önemlidir.

Çalışma kapsamında incelenen bir diğer konu konuşma etkinliklerinde yer alan yöntem ve tekniklerdir. Çalışmada konuşma etkinliklerinde hangi yöntem ve tekniklerin ele alındığına bakıldığında büyük oranda *güdümlü konuşmaya* yer verildiği görülmektedir. İkinci sırada *eleştirel konuşma* vardır. *Serbest konuşma, tartışma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, kendini karşıdakinin yerine koyarak konuşmaya* ise oldukça sınırlı sayıda yer verilmiştir. Hafızada tutma tekniği, ikna etme, yaratıcı

konuşma gibi yöntem ve tekniklere ise etkinliklerde rastlanmamıştır. Bu duruma Program'da (2019) 5. sınıf konuşma kazanımları kapsamında serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin vurgulanmasının sebep olduğu düşünülmektedir. Konuşma etkinliklerinin yöntem ve teknik bakımından zenginleştirilmesi ise istenen ve beklenen bir durumdur. Literatürde de benzer sonuçların olduğu tespit edilmiştir. Yangil ve Şen (2022) Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşmalarını geliştirmek için kullanılan yöntem ve teknikleri yetersiz bulduğunu tespit etmişlerdir. Aktaş ve Bayram (2021) tarafından yürütölen bir çalışmada konuşma ve yazma stratejilerine ders kitaplarında yeterli ölçüde yer verilmediği ve stratejilerin ders kitaplarında kullanımının dengeli olmadığı tespit edilmiştir. Kemiksiz (2017) tarafından yapılan bir çalışmada kılavuz kitaplardaki sözlü anlatım etkinlikleri bölümünde yöntem/tekniklerin dağılımının dengeli olmadığı tespit edilmiştir. Bu sebeple konuşma yöntem ve tekniklerinin dağılımının dikkatli yapılması, her bir yöntem/teknikğin en az bir etkinlikte dahi olsa kullanımının sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Eyüp ve Kansızoğlu (2021) MEB ortaokul ders kitaplarını inceledikleri çalışmalarında kullanılan yöntem tekniklerin az olduğunu ve en çok güdümlü konuşmanın vurgulandığını belirlemişlerdir. Serin ve Arslan (2023) ise sadece altı farklı yöntemin kullanıldığını ve çoğunlukla tek bir yöntem üzerine odaklanıldığını için kitapların bu açıdan zayıf olduklarını söylemişlerdir. Erden (2014), Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini geliştirmek için en çok başvurdukları yöntemler arasında *soru-cevap* ve *güdümlü konuşma* olduğunu; en az tercih ettikleri yöntemlerin ise serbest ve empatik konuşma olduğunu tespit etmiştir. Yılmaz ve Abacı (2023) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin en çok başvurdukları yöntemlerin beyin fırtınası ve kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma olduğu, en az başvurdukları yöntemin ise eleştirel konuşma olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla gerek öğretmenler gerekse de ders kitaplarından yola çıkılarak konuşma becerisinin belli başlı yöntem ve teknikler etrafından şekillendirilmeye çalışıldığı görölmektedir.

Konuşma eğitiminde temel amaç kişinin duygu ve düşüncelerini başkalarına kimi zaman hazırlıksız kimi zaman da hazırlıklı olarak rahatlıkla ifade edebilmesini sağlamaktır (Doğan, 2009). Konuşma becerisi ezberlenen bazı bilgilerin beyne yüklenmesi süreci değil tam tersine bireyin tüm öğrendiklerini kendi yaşamına aktardığı bir beceri dersidir. Bu beceriyi geliştirmek için konuşmaya yönelik çok ve çeşitli uygulamalar yapmak lazımdır (Erden, 2021). Öyle ki etkili ve güzel konuşmak için kullanılan çeşitli teknikler vardır ve konuşma becerisini geliştirmek için bu tekniklerden faydalanmak gerekmektedir (Güneş, 2017). Konuşma becerisinin gelişimini sağlamanın en etkili yolu sınıf ortamlarında öğrenciyi iletişimsel, zihinsel ve fiziksel olarak aktif kılacak uygun öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanmaktır (Kesici, 2023). Alanyazında konuşma yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının kendini daha iyi ifade etme, akıcı ve düzgün konuşmayı sağlama, öz güven kazandırma gibi etkileri olduğundan söz edilir (Ulum ve Taşkaya, 2017). Dolayısıyla ne kadar çok ve çeşitli konuşma yöntem ve tekniği kullanılırsa öğrencilerin kendilerini etkili bir biçimde ifade edebilmeleri de kolaylaşacaktır.

Çalışma konuşma etkinliklerinin görsel, işitsel veya metinsel destek içerip içermediği sorusu üzerinde de durulmuştur. Bu kapsamda yapılan incelemeler sonucunda bazı etkinliklerde *görsel, işitsel ve/veya metinsel desteğe* yer verildiği tespit edilmiştir. Görsel destek en çok kullanılan destek türüdür. Etkinlikler kapsamında öğrencilerden görseli yorumlama, görselden hareketle duygu ve düşüncelerini ifade etmesi beklenmektedir. Ardından metinsel destek gelmektedir. Metinsel desteğin olduğu bazı konuşma etkinliklerinde öğrenciyeye bir metin verilerek buradaki bilgileri okumaları ve bunlardan hareketle konuşma yapmaları istenmiştir. Sadece bir etkinlikte ise işitsel desteğin olduğu görölmüştür. Bu kapsamda da bir türkünün dinlenmesi istenmiştir. Tüm bunlarla öğrencilerin bakış açıları zenginleştirilmeye çalışılmıştır. Ancak hiçbir desteğin olmadığı etkinlerin var olduğu da ortaya çıkmıştır. Serin ve Arslan (2023) ise Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinde de

çoğunlukla öğrencinin konuşmasını desteklemek adına ya bir metinden ya da bir görselden yola çıkarak onunla bağlantılı olarak duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinin beklendiğini söylemektedirler. Kitaplarda genellikle hem metinsel hem de görsel desteğin olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrencilerden bir görselden yola çıkarak konuşması istendiğinde hem gözlem güçleri hem dikkatleri hem de anlatımları geliştirilmeye çalışılır. Resim, grafik, tablo, karikatür gibi görseller konuşma etkinliklerinde oldukça önemli bir yere sahiptir (Kurudayıoğlu, 2003). Aynı şekilde metinsel destek sayesinde de öğrencilerin okuduğunu anlama ve anlatma becerileri güçlenecektir. Dolayısıyla konuşma etkinliklerinde bu tarz destek unsurlarından faydalanmak öğrencilerin hedeflere ulaşmasını kolaylaştıracaktır.

Çalışma kapsamında konuşma etkinliklerinin hangi metin türleri çerçevesinde yoğunlaştırıldığı da merak edilmiş ve buna yönelik incelemeler yapılmıştır. İncelemeler sonucunda konuşma etkinliklerinin 11 şiir, 11 bilgilendirici metin, 10 hikâye edici metin kapsamında yer aldığı tespit edilmiştir. En az konuşma etkinliğinin hikâye edici metinlerde olduğu görülmüştür. Dolayısıyla konuşma etkinliklerinin metin türlerine göre dengeli bir dağılım gösterdiğini söylemek mümkündür. Eyüp ve Kansızoğlu (2021) ise MEB'e ait kitapta metin türlerine göre belirgin farklar olduğunu, EKOYAY'a ait kitapta ise daha dengeli bir dağılım varken bilgilendirici metin türünde daha az konuşma etkinliğine yer verildiği belirlenmiştir.

Çalışmada son olarak konuşma etkinliklerinin ele alınan konular açısından da sınıflandırılması yoluna gidilmiştir. Bu doğrultuda her konuşma etkinliğinin ele aldığı konu tespit edilmeye çalışılmıştır. Ele alınan konuların özellikle temalarla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Her bir temada dört farklı alt konu yer bulduğu için konuşma etkinliklerinin toplamda 32 farklı alt konu çerçevesinde şekillendiği saptanmıştır. Ele alınan konuların genel olarak öğrencilerin günlük yaşamları ile ilişkili olduğu, onları hayata hazırlayan içerikleri öne çıkardığı söylenebilir. Serin ve Arslan (2023) ise inceledikleri kitaplarda konuşma etkinliklerinin konu dağılımı açısından oldukça çeşitli olduğunu söylemişler, etkinliklerde 60 farklı konuya yer verildiğini tespit etmişlerdir. Yangil ve Şen (2022) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisinin geliştirilmesi için her konuda konuşma yapılmasının sağlanması gerektiğini söyledikleri belirlenmiştir. Öğrenmenin kalıcılığı öğrenilenlerin hayat ile iç içe olması ile doğru orantılı olduğu bilinen bir gerçektir. Okulda üzerinde durulan konu çocuğun günlük hayatında da karşısına çıkıyorsa öğrenmeden alınan verim artacaktır (Doğan, 2009). Bu sebeple konuşma etkinliklerinde ele alınan konuların çok çeşitli ve hayattan kopuk olmaması ders kitaplarından beklenen bir niteliktir.

Çalışmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Bu çalışma 5. Sınıf Türkçe ders kitabı ile sınırlandırılmıştır. Diğer sınıf düzeyleri de aynı açıdan incelenebilir.
2. Çalışmada bazı etkinlik türlerinin öne çıktığı, diğerlerinin ise sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple Türkçe ders kitabı yazarlarının konuşma etkinlik türlerini çeşitlendirmesi önerilmektedir.
3. Çalışmada bazı etkinliklerin benzer yönergelere sahip olduğu görülmüştür. Verilen yönergelerin dengeli bir biçimde bütün etkinliklere dağıtılmasına dikkat edilmelidir. Böylece öğrencilerin konuşma sorunlarının giderilmesi de kolaylaşabilir.

4. Çalışmada konuşma etkinliklerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin çok sınırlı olduğu ve özellikle güdümlü konuşmanın öne çıktığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla konuşma etkinliklerinin yöntem ve teknikler bakımından zenginleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

5. Çalışmada konuşma öğrenme alanı kazanımlarına yönelik hazırlanan etkinliklerin çeşitliliğinin az olduğu belirlenmiştir. Bu bakımdan konuşma etkinliklerinin kazanımlara dengeli bir şekilde dağıtılması yerinde olacaktır.

Kaynakça

- Acar, S. (2022). Türkçe ve Türk kültürü 5-8. seviye ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 189-203.
- Aktaş, E. ve Bayram, B. (2021). Anlatma becerileri kapsamında 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarına bir bakış: Konuşma ve yazma stratejilerinin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 1- 18.
- Akkaya, A. (2019). Konuşma eğitimi. H. Kavruk ve H. Kurnaz (Ed.), *Türkçe öğretimi* içinde (s. 133-147). Nobel Yayıncılık.
- Akyasan, M. ve Morali, G. (2023). Türkçe öğretmenlerine göre konuşma etkinlikleri konuşma becerisini nasıl etkilemektedir?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 308-323.
- Aslan, C., Doğan Güldenöğlü, B. N. ve Altuntaş, İ. (2018). Türkçe ders kitaplarındaki söz sanatlarıyla ilgili sorular ve etkinlikler üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 13(28), 48- 66.
- Ay, V. (2019). *MEB 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki dilbilgisi etkinliklerinin değerlendirilmesi (Nevşehir örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Aydın, İ. (2020). *5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin cümle bilgisi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Bakırcı, Ş. ve Ceran, D. (2022). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme-izleme metinlerinin söz varlığı bakımından incelenmesi. *Route Educational & Social Science Journal*, 9(3), 312- 321.
- Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Bayrak Cömert, Ö. (2017). 2017 Türkçe dersi öğretim programında yer alan ortaokul düzeyindeki (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) konuşma becerisi kazanımlarına yönelik bir çalışma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1331-1344. <https://doi.org/10.14686/buefad.344547>
- Benzer, A. ve Ünsal, F. (2019). Konuşma öğretiminin program ve ders kitabı ekseninde uygulamaya yansımaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 647-662.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek analizler*. Siyasal Kitapevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canbulat, M., Asma, B. ve Koparan, B. (2022). Türkçe ders kitaplarının metin ve metin önu-sonu sorularındaki düşünme türleri ve kök değerler. *Turkish Studies - Education*, 17(2), 215- 232. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.57962>
- Coşkun, K. (2021). Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin okunabilirlik düzeyinin değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 9(1), 66-77.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir Çev. Ed.). Eğiten Kitap Yayınları.
- Çalışkan, G. (2016). Türkçe dersi öğretim program ve Türkçe ders kitapları: 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 200-214.

- Çetin, Ö. ve Şen, Ü. (2023). Türkçe ve Türk kültürü 8. seviye ders kitabındaki konuşma ve yazma etkinliklerinin kazanımları karşılama durumu. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 8(1), 1-16.
- Çırak, F. ve Ceran, D. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının dinleme/izleme yöntem ve teknikleri bakımından incelenmesi. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 134-144.
- Çoban, İ. ve Polatcan, F. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bulmaca etkinliklerinin eş anlamlı kelime öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(3), 1151-1166.
- Deniz, K., Karagöl, F. ve Tarakcı, R. (2019). Konuşma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1257-1269.
- Deniz, K., Tarakcı, R. ve Karagöl, E. (2019). Dinleme/izleme kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 18-32.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Erden, B. (2014). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programında konuşma eğitimine yönelik olarak önerilen yöntem/tekniklere ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Erden, B. (2021). Methods and techniques of speaking education and their problems in application in turkish course. *Kastamonu Education Journal*, 29(3), 574-588. doi: 10.24106/kefdergi.728567
- Eyüp, B. ve Kansızoğlu, N. (2021). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 366-385.
- Fidan, M. (2019). Yedinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin analizi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1367-1379.
- Gholampour, S. ve Mehrabi, D. (2023). Literature review of elt textbook evaluation. *MEXTESOL Journal*, 47(2), 1-7.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Uygulamalı konuşma eğitimi el kitabı*. Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-27.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güven, S. ve Yıldırım N. (2019). Ortaokul beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 814-827. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3630>
- Halitoğlu, V. (2021). Türkçe ders kitabı dinleme/izleme metin etkinliklerinin Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımlarla uyuma düzeyleri. *Journal of History School*, 55, 4406-4431.
- Huffman Hayes, A. (2024). The story of definite integrals: A calculus textbook narrative analysis. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST)*, 12(1), 139-177. <https://doi.org/10.46328/ijemst.3045>
- İşcan, A. (2013b). İletişim, konuşma ve konuşma ile ilgili temel kavramlar. A. Kılınc ve A. Şahin (Ed.), *Konuşma eğitimi içinde* (s. 1-27). Pegem Akademi.
- Kaplan, K. (2022). Konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. M. Gün ve M. Memiş (Ed.), *Konuşma eğitimi içinde* (s. 295-318). Atlas Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2015). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kavruk, H. ve Yıldırım, N. (2021). Türkçe öğretim programındaki konuşma kazanımlarının ortaokul Türkçe ders kitabı (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerine yansımaları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(2), 159-174.

- Kemiksiz, Ö. (2017). Ortaokul 7. ve 8. sınıf Türkçe derslerindeki sözlü anlatım etkinliklerinin çeşitli açılardan incelenmesi. *The Journal of Akademik Social Science Studies*, 55, 79-96.
- Kemiksiz, Ö. (2022). Foreign-origin words in reading texts in secondary school Turkish textbooks. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 15(1), 407-425.
- Kesici, S. (2023). Konuşma becerisini geliştirmede kullanılan yöntem ve teknikler: bir alanyazın taraması. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(1), 88-105.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *TÜBAR-XIII*, 287-309.
- Kurudayıoğlu, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin konuşma türleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 736-750.
- Lee, Y. ve Chang, L. (2012). An analysis of speaking activity designs of junior-high-school English textbooks used in Taiwan and China. *National Pingtung University of Education*.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%B1%202019.pdf>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Yayınları.
- Orhan, S., Kırbas, A. ve Topal, Y. (2012). Görsellerle desteklenmiş altı şapka düşünme tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 1893-1909.
- Öztürk, İ. Y. (2022). Türkçe dersi öğretim programlarında konuşma eğitimi. M. Gün ve M. Memiş (Ed.), *Konuşma Eğitimi* içinde (s. 171-193). Nobel Yayıncılık.
- Pitaksuksan, N. ve Sinwongsuwat, K. (2020). CA-informed interactional feature analysis of conversation in textbooks used for teaching English speaking in Thai secondary schools. *English Language Teaching*, 13(7), 140-151.
- Sağlam, Ö. (2010). *7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Serin, N. ve Arslan, N. (2023). Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin incelenmesi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 2027-2052.
- Sevim, B. (2023). *Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Koza Yayınevi.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Taş, H. ve Minaz, M. B. (2022). Analysis of the activities in the primary school Turkish textbooks in terms of creative thinking skills. *Education Quarterly Reviews*, 5(4), 104-115.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2007). *Konuşma eğitimi*. Öncü Kitap.
- Tonga, D. ve Uslu, S. (2019). Sosyal bilgiler dersinde kazanım-değer ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(1), 91-110.
- Tüzemen, T. ve Kardaş, M. N. (2017). Akademik çelişki tekniğinin 6.sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisi ve bazı değişkenlerle ilişkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 581-610. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.23>
- Ulum, H. ve Taşkaya, S.M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için kullandıkları etkinlikler. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 92-101.
- Yağmur Şahin, E. ve Zorlu Kana, H. (2013). Türk eğitim programlarında konuşma eğitimi. A. Kılınc ve A. Şahin (Ed.), *Konuşma eğitimi* içinde (s. 29-58). Pegem Akademi.
- Yangil, M. K. ve Şen, F. (2022). Teacher's opinions on the levels and development of secondary school students' speaking skills. *International Journal of Language Academy*, 10(1), 14-26.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, N. (2020). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma kusurları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 597-610.
- Yılmaz, D. ve Abacı, İ. Ç. (2023). Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları konuşma yöntem ve teknikleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 12(36), 919-936.
- Yılmaz, M. Y. (2020). Türkçe eğitiminde konuşma eğitimi. A. Z. Güven (Ed.), *Türkçe eğitime genel bir bakış* içinde (s. 65-79). Pegem Akademi.
- Yüksel, H. (2013). İletişimin tanımı ve temel bileşenleri. U. Demiray (Ed.), *Etkili iletişim* içinde (s. 1-43). Pegem Akademi.
- Yunianta, T. N. H., Suryadi, D., Dasari, D. ve Herman, T. (2023). Textbook praxeological-didactical analysis: lessons learned from the Indonesian mathematics textbook. *Journal on Mathematics Education*, 14(3), 503-524. <http://doi.org/10.22342/jme.v14i3.pp503-524>

04. İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Çocuk Hakları Bağlamında İncelenmesi¹

Şeyma Nur GÜLER²

İslim Derya DENİZ³

APA: Güler, Ş. N. & Deniz, İ. D. (2024). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Çocuk Hakları Bağlamında İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 47-74. DOI: 10.29000/rumelide.1471642.

Öz

Savunmasız bireylerin başkaları tarafından baskı altına alınmama hakkı en önemli insan haklarından biridir. En savunmasız bireylerin ise çocuklar olduğu düşünöldüğü için insan hakları, toplumdaki çocukların haklarıyla başlamalıdır. Nitekim çocukların haklarının korunması ve uygulanması için birçok ülke tarafından kabul görmüş olan Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinde (BMÇHS) çocuklara haklarının öğretilmesi gerektiği de yer almaktadır. Bu hakların öğretilmesi resmi ve resmi olmayan yollarla gerçekleştirilebilir. Resmi olarak öğretim programlarında çocuk haklarına yer vererek çocuklara hakları öğretilir. Öğretim programlarının yansıtıldığı materyallerden birisi de ders kitaplarıdır. Türkçe ders kitaplarının, çocuk haklarının öğretiminde önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu bağlamda, bu araştırma ilkököl Türkçe ders kitaplarının BMÇHS tanımladığı dört temel hak (yaşama hakkı, gelişme hakkı, korunma hakkı ve katılım hakkı) kategorisi açısından incelenmesini amaçlamıştır. Bu doğrultuda, Türkçe ders kitaplarındaki metinler ele alınarak çocuk haklarına yer verilme durumu bakımından incelenmiştir. Araştırma sonuçları, tüm kademelerdeki ilkököl Türkçe ders kitaplarının yaşama hakkı, gelişme hakkı, katılım hakkı ve en az korunma hakları olmak üzere dört ana kategori üzerinde yoğunlaştığını göstermiştir. Ayrıca, ilkököl düzeyindeki Türkçe ders kitaplarının genel olarak bu temel haklara odaklandığı ve içeriklerinde bu haklara yer verdiği görölmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çocuk hakları, çocuk hakları eğitimi, Türkçe ders kitapları

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %19

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 08.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1471642

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körleme

² Uzman Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı / Expert Teacher, Ministry of National Education (Gaziantep, Türkiye), seymagu6@gmail.com, **ORCID ID:** 0009-0004-3147-525X, **ROR ID:** https://ror.org/0ojpga9g46, **ISNI:** 0000000121794856, **Crossreff Funder ID:** 501100013898

³ Arş. Gör. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı / Res. Assist. Dr., Gaziantep University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Department of Curriculum and Instruction (Gaziantep, Türkiye), akademikphd13@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-3089-8766 **ROR ID:** https://ror.org/020vvc407, **ISNI:** 0000 0001 0704 9315, **Crossreff Funder ID:** 501100008836

Analysis of Primary School Turkish Textbooks in the Context of Children's Rights⁴

Abstract

The right of vulnerable individuals not to be oppressed by others is one of the most important human rights. As children are considered to be the most vulnerable ones, human rights should start with the rights of children in society. The United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC), which has been accepted by many countries for the protection and implementation of children's rights, also states that children should learn their rights. Teaching these rights can be done in formal and informal ways. Officially, children can be taught their rights by including children's rights in curricula. One of the materials in which curricula are reflected is textbooks. Turkish textbooks have an important place in teaching children's rights. In this context, this study aimed to analyze primary school Turkish textbooks in terms of the four categories of fundamental rights (right to life, right to development, right to protection and right to participation) defined by the UNCRC. Accordingly, the texts in Turkish textbooks were analyzed in terms of their inclusion of children's rights. The results of the study showed that primary school Turkish textbooks at all levels concentrated on four main categories: the right to life, the right to development, the right to participation and the right to protection. Furthermore, it was observed that Turkish textbooks at the primary school level generally focus on these fundamental rights and include these rights in their content.

Keywords: Children's rights, children's rights education, Turkish textbooks

1. Giriş

İnsan hakları, bireyin doğuştan sahip olduğu haklardır ve bu hakların temelinde insanın doğal ihtiyaçları bulunmaktadır. İnsan, temel yaşamsal ihtiyaçlarını karşılayabilme olanağını, insan hakları ilkeleriyle elde eder. İnsan hakları, gerçek anlamda kişinin insan olduğu için sahip olduğu haklar olarak ifade edilmektedir (Donnelly, 2013, s.7). En önemli insan haklarından biri, savunmasız bireylerin başkaları tarafından tahakküm altına alınmama hakkıdır. En savunmasız bireyler ise çocuklardır. Bu nedenle insan hakları, toplumumuzdaki ve ailelerindeki çocukların haklarıyla başlanması gerektiği düşünülmektedir (Westman, 1999). Bu nedenle insan haklarının dayanaklarından yararlanılarak hazırlanan çocuk haklarını erken yaşlarda çocuklara kazandırmanın doğru bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Çocuk hakları kavramı, geniş bir açıdan toplumsal, felsefi, ahlaki ve hukuksal boyutları içeren bir kavramdır (Akyüz, 2001).

Birleşmiş Milletler tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen ve 54 maddeden oluşan Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (BMÇHS) ise bu alanda önemli bir belge niteliğindedir. BMÇHS,

⁴ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 19

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 08.03.2024-Acceptance Date: 20.04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1471642

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

çocuklara yaşama hakkı, gelişme hakkı, korunma hakkı ve katılım hakkı olmak üzere dört temel hak tanımlanmış ve sözleşme kapsamında bu haklar güvence altına alınmıştır. BMÇHS`yi, Türkiye dâhil olmak üzere yaklaşık 142 ülke imzalayarak veya onay ve katılım süreçlerini tamamlayarak taraf devlet statüsüne geçmiştir. (Yıldırım Doğru vd., 2015). BMÇHS, çocukların tüm haklarını kapsamlı bir şekilde düzenleyen hukuki bir belge olarak nitelendirilebilir. Genel olarak, bu sözleşme aracılığıyla çocuklara, genel insan haklarıyla bağlantılı olarak bir dizi hak tanınmıştır (Akyüz, 2000). Çocukların, yasalar ve sözleşmelerle tanınan hakları hakkında bilgi sahibi olmaları, onların temel bir hakkı olarak kabul edilmektedir (Türkyılmaz & Kuş, 2014). Sözleşmede belirtilen çocuk haklarını koruma ve çocuklara bu hakları öğretme sürecinde çeşitli unsurlar ve değişkenler bulunmaktadır. Toplum, aile, devlet, eğitim sistemi ve ulusal ile uluslararası sözleşmeler, bu bileşenlerin birer unsuru olarak kabul edilmektedir. Çocuklara haklarını öğretmek eğitim yoluyla gerçekleştirilir. Çocuk hakları eğitiminde temel hedef, çocukların sosyal, kültürel, ekonomik ve kişisel haklarının çeşitli bağlamlarda uygulanmasını sağlamak ve bu hakları çocuklara öğretmektir (Merey & Kuş, 2014). Çocuklar, doğdukları andan itibaren birçok değişken etkileşimle karşılaşmaktadır ve bu nedenle kendi haklarının farkında olmaları önemlidir (Turan, 2011). Çocukların haklarını öğrenme ve bu hakları günlük yaşantılarına entegre etme sürecinde, yetişkinlere önemli sorumluluklar yüklenmektedir (Büyükalın & Harmankaya, 2019). BMÇHS'nin 42. maddesi, çocuk haklarının hem yetişkinlere hem de çocuklara öğretilmesini öngörmektedir. Sözleşmeyi kabul eden devletler, çocuklara ve yetişkinlere çocuk haklarını öğretme sorumluluğunu taşırlar.

İlkokullarda çocuk hakları eğitimine vurgu yapabilmek, çocuk haklarının sınıf ve okul ortamında etkin bir şekilde hayata geçirilmesiyle mümkün olabilir (Uluç, 2008). Öğrencinin yaş ve bilgi düzeyine uygun bilişsel ve duysal yetenekleri destekleyen zengin içerikli metinlerden oluşan, öğretim programının temel prensiplerine dayalı olarak hazırlanan, içeriğindeki bilgileri öğretmen tarafından öğrenciye ileten, basılı eğitim ve öğretim materyalleri olarak tanımlanabilir (Çeçen & Çiftçi, 2007). Öğretim programlarının ele aldığı ilkeler doğrultusunda hazırlanan ders kitapları (Çeçen & Çiftçi, 2007) çocuk hakları eğitimi açısından kaynak niteliğindedir.

Kitap içeriklerinin çocuk hakları bakımından değerlendiren bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan biri Nayır ve Kepenekci'nin (2011) çalışmasıdır. İlgili çalışmada, ilköğretim birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan Türkçe öğrenci ders kitaplarının içeriğinde çocuğun katılım haklarına ne ölçüde yer verildiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonunda ilköğretim birinci kademe düzeyindeki Türkçe ders kitapları incelendiğinde, çocuğun katılım haklarına daha fazla vurgu yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu düzeyde, öğrencilere daha aktif bir rol verilmiş ve katılım haklarına daha geniş bir şekilde değinilmiştir. Ancak, ilköğretimin ikinci kademesinde durum farklılık göstermiştir. Bu kademe, birinci kademeyle kıyasla çocuğun katılım haklarına daha az vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin katılım haklarına yönelik içeriklerin azalmasıyla birlikte, öğrencilerin etkin katılımına yönelik fırsatların da azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bir diğer çalışma Büyükalın ve Harmankaya'nın (2019) çalışmasıdır. Çalışma, ödüllü resimli çocuk kitaplarında yer alan görseller ve metinlerin içeriğini analiz ederek çocukların yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarına ne ölçüde vurgu yapıldığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ödüllü resimli çocuk kitaplarında çocuk haklarına dair vurguların sırasıyla yaşama hakları, gelişme hakları, korunma hakları ve katılım hakları şeklinde sıralandığı gözlemlenmiştir. Özellikle yaşama haklarına, çocukların temel yaşam gereksinimleri ve haklarına yönelik vurguların daha fazla olduğu belirlenmiştir. Gelişme hakları da önemli bir yer tutarken, korunma haklarına yönelik vurguların devam ettiği ancak katılım haklarına daha az vurgu yapıldığı gözlemlenmiştir.

Kitap içeriklerini çocuk hakları bakımından değerlendiren Türkyılmaz ve Kuş (2014), Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından çocuklara tavsiye edilen 100 temel kitap içerisinde en fazla okunan eserlerde çocuk haklarına ne ölçüde vurgu yapıldığını belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın verileri, doküman incelemesi yöntemi kullanılarak toplanmış olup, kitaplardaki yaşama, gelişme, koruma ve katılım haklarına dair olumlu ve olumsuz ifadeler tespit edilerek detaylı bir içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, çocuk hakları arasında en temel olan yaşama ve korunma haklarına dair kitaplarda sıkça olumsuz ifadelerin yer aldığı belirlenmiştir. Bu durum, çocukların yaşama ve korunma haklarına ilişkin olumsuz temaların kitaplarda belirgin bir şekilde öne çıktığını göstermektedir. Ayrıca, katılım haklarına ise yeterli vurgunun yapılmadığı, bu haklara dair ifadelerin sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kepenekci ve Aslan (2011) ise Türkiye'de okul öncesi dönem çocuk edebiyatı eserlerinde çocuk haklarının nasıl sunulduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi dönem çocuk kitaplarında yaşama haklarına daha fazla vurgu yapıldığı, ancak katılım haklarına daha az yer verildiği gözlemlenmiştir. Çocuğun yaşama ve gelişme haklarının öncelikli olarak değerlendirildiği bu kitaplarda, özellikle yaşama haklarına daha fazla vurgu yapılarak çocuk haklarına ilişkin önceliklerin bu yönde şekillendiği belirtilmiştir.

Kitap içeriklerini çocuk hakları bakımından değerlendiren Sarı (2019) çocuk kütüphanelerinde bulunan okul öncesi çocuk kitaplarının çocuk haklarına ne ölçüde yer verdiğini belirlemek amacıyla bir çocuk kütüphanesinde bulunan 200 kitabı incelemiştir. İnceleme sonucunda, 200 kitaptan 92'sinde herhangi bir çocuk hakkına dair ifadeye rastlanmadığı, 108 kitapta ise sırasıyla gelişme, yaşama, korunma ve katılım haklarına yer verildiği tespit edilmiştir. Çocuğun gelişme hakları arasında eğitim hakkının ön plana çıktığı ifade edilmiştir.

Turan (2011) çalışmasında "Her Güne Bir Masal" adlı kitapta çocuk haklarına ne ölçüde ve hangi şekillerde yer verildiğini belirlemiştir. Çocuk haklarını yaşama hakkı, gelişme hakkı, korunma hakkı ve katılım hakkı olmak üzere dört alt kategoriye ayırmış ve her bir alt kategoriye, içerdiği çocuk hakları açısından olumlu ve olumsuz yönler açısından değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, masallarda en fazla olumsuz kullanımın korunma hakkına ait olduğu görülmüştür. Bu durumu sırasıyla gelişme haklarına yönelik olumlu ifadeler ve korunma haklarına yönelik olumlu ifadeler takip etmiştir.

Martínez-Bello vd. (2020) ise insan hakları eğitiminin okul öncesi ders kitaplarındaki açık ve örtük temsilini analiz etmeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın nicel ve nitel sonuçları, okul öncesi ders kitaplarında çocuk haklarından açıkça bahsedilmediğini, sorumlulukların öğretilmesine aşırı odaklanıldığını, çocukluğun çarpıtılmış bir şekilde temsil edildiğini, çocuk haklarından sorumlu olanların temsil edilmediğini, yetişkinlerin güç kaybından kaçınmak için bir gerekçe bulunduğunu göstermiştir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, ders kitaplarında hakların ele alınma durumunun incelendiği görülürken ilkökul Türkçe ders kitaplarının çocuk haklarının dört temel kategorisi açısından incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, çocuk haklarının öğretiminde Türkçe ders kitapları önemli bir yere sahiptir. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde çocuklara sahip olunan haklar ve değerler aktarılabilir. Çocukların sahip oldukları haklardan haberdar olmalarını ve kullanmalarını sağlamakta rehber olan öğretmenler, Türkçe ders kitabındaki metinlerden yararlanabilirler. Hazırlanan Türkçe ders kitaplarının, çocuk hakları öğretimine uygun şekilde hazırlanması gerektiği düşünülmektedir (Nayır & Kepenekci, 2011). Nitekim ilkökul eğitimi, çocuklar arasında çocuk haklarına

dair farkındalık oluşturulması açısından kritik bir rol oynamaktadır (Toğrulca, 2019). Okulda gerçekleştirilen dersler aracılığıyla çocuk hakları eğitimi, öğrencilere hakları ve sorumlulukları konusunda bilgi verilmesini sağlayarak, okul ortamında çocukların haklarını anlamalarına ve bu haklara uygun sorumluluklar kazanmalarına yönelik önemli bir rol oynayabilir (Nayır & Kepenekci, 2011). Bu sorumluluklar, öğretimde materyal olarak kullanılan ders kitapları aracılığıyla kazandırılabilir. Çocuklar, günlük olaylarla ilgili deneyim kazanarak dünya ile ilgili bilgilerini, kişisel duyarlılıklarını, hayal dünyalarını, yaratıcılıklarını ve iletişim becerilerini kitaplar aracılığıyla geliştirebilirler (Demircan, 2006).

Bu sebeple, bu çalışma ilkökul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri BMÇHS’de yer alan dört hak kategorisi (yaşama, gelişme, korunma ve katılım) bakımından incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda dört alt probleme cevap aranmıştır:

1. İlkokul Türkçe ders kitapları metinlerinde BMÇHS’de çocuklara tanınan yaşama hakkı nasıl ele alınmıştır?
2. İlkokul Türkçe ders kitapları metinlerinde; BMÇHS’de çocuklara tanınan gelişme hakkı nasıl ele alınmıştır?
3. İlkokul Türkçe ders kitapları metinlerinde; BMÇHS’de çocuklara tanınan koruma hakkı nasıl ele alınmıştır?
4. İlkokul Türkçe ders kitapları metinlerinde; BMÇHS’de çocuklara tanınan katılım hakkı nasıl ele alınmıştır?

Araştırmadan elde edilen sonuçların, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin çocuk haklarının da göz önünde bulundurularak hazırlanmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, elde edilen sonuçların alanyazına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Elde edilen bulgulardan, çocuk haklarına uygun eğitim materyalleri geliştirmek ve öğretim süreçlerini iyileştirmek amacıyla faydalanılabilir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul Türkçe ders kitaplarının çocuk hakları bağlamında incelendiği bu araştırmanın modeli nitel olup çalışılan konunun ayrıntılı şekilde incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın amacına uygun olarak ise nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılacaktır. Bu yöntem, kitaplar, gazete yazıları, akademik makaleler ve kurumsal raporlar dâhil olmak üzere çeşitli belge türlerinin analiz edilmesinden oluşur (Morgan, 2022). Belgelerin incelenmesi veya değerlendirilmesine yönelik sistematik bir süreç takip edilir (Bowen,2009). Doküman analizi, genellikle diğer araştırma yöntemlerini tamamlayıcı bir nitelik taşımasına rağmen, bağımsız bir araştırma yöntemi olarak da kullanılabilir (Kıral, 2020). Eğitim sahasında, eğitim programları, ders içerikleri, bir eğitimin etkililiği ve eğitim uygulamaları, doküman analizi yöntemi kullanılarak incelenebilir (Sak, vd., 2021).

İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin çocuk hakları bağlamında incelendiği bu çalışmada, Türkçe ders kitapları araştırmacıların hiçbir müdahalesi olmadan hazırlanmış veri toplama aracıdır. Ders kitaplarının çocuk hakları bağlamında incelemesinde doküman analizi yönteminin, derinlemesine bir analiz ve değerlendirme süreci sağlamak için uygun olduğu düşünülmektedir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmadaki veriler, MEB Talim ve Terbiye Kurulunun resmi olarak onayladığı ilkokul 1. Sınıf Türkçe ders kitabından (2021), ilkokul 2. Sınıf Türkçe ders kitabından (2023), ilkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabından (2021) ve ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabından (2023) temin edilmiştir. İnceleme kapsamında, belirtilen Türkçe ders kitaplarında bulunan yazılı metinler detaylı bir şekilde analiz edilmiştir.

MEB yayınları kitapları, Türkçe Dersi Öğretim Programının (MEB, 2019) belirlediği temalar ve içeriklerle uyumlu bir şekilde tasarlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmada incelenen ilkokul Türkçe ders kitaplarına dair bilgilere aşağıda yer verilmiştir:

İlkokul 1. Sınıf MEB Yayınları Türkçe Ders Kitabı: 158 sayfadan oluşmaktadır ve kitapta dört temaya yer verilmiştir. Bu temalar sırasıyla; Çocuk Dünyası, Doğa ve Evren, Millî Mücadele ve Atatürk, Bilim ve Teknoloji şeklindedir. Her temada bir dinleme metni, üç okuma metni, bir serbest okuma metnine yer verilmiştir.

İlkokul 2. Sınıf MEB Yayınları Türkçe Ders Kitabı: 256 sayfadır ve sekiz temadan oluşmaktadır: Erdemler, Millî Mücadele ve Atatürk, Çocuk Dünyası, Doğa ve Evren, Sağlık ve Spor, Bilim ve Teknoloji, Millî Kültürümüz ve Okuma Kültürü şeklindedir. Her temada bir dinleme metni, üç okuma metni, bir serbest okuma metnine yer verilmiştir.

İlkokul 3. Sınıf MEB Yayınları Türkçe Ders Kitabı: 280 sayfadan oluşmaktadır. Sekiz temaya yer verilmiştir: Birey ve Toplum, Millî Mücadele ve Atatürk, Erdemler, Millî Kültürümüz, İletişim, Bilim ve Teknoloji, Çocuk Dünyası, Sağlık ve Spor. Her temada bir dinleme metni, üç okuma metni, bir serbest okuma metnine yer verilmiştir.

İlkokul 4. Sınıf MEB Yayınları Türkçe Ders Kitabı: 267 sayfadır. Sekiz temaya yer verilmiştir: Okuma Kültürü, Millî Mücadele ve Atatürk, Erdemler, Bilim ve Teknoloji, Doğa ve Evren, Millî Kültürümüz, Çocuk Dünyası, Sağlık ve Spor şeklindedir. Her temada bir dinleme metni, üç okuma metni, bir serbest okuma metnine yer verilmiştir.

Bu çalışmada, ilkokul Türkçe ders kitaplarının temalarında yer alan okuma metinleri analiz edilmiştir.

2.3. Veri Analizi

Bu aşamada, nitel veri analizi için betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Betimsel analizde, veriler belirli temalar veya kavramlar temelinde önceden belirlenen bir çerçeve içinde değerlendirilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Betimsel analiz, nitel veri araçlarının ayrıntılı sınıflandırma gerektiren verileri çözümlenme amacıyla kullanılmaktadır (Baltacı, 2019).

Veriler önceden belirlenen temalar ve kavramlar temelinde detaylı bir sınıflandırmayla analiz edilmiştir. İlgili ders kitaplarının içeriği, çocuk hakları açısından değerlendirilerek, öğrencilere sunulan metinlerin çocuk hakları ilkeleriyle uyumlu olup olmadığına dair ayrıntılı bir çözümlenme yapılmıştır. Temalar, BMÇHS'de belirtilen dört temel hak çerçevesinde oluşturulmuştur. Bu temalar şunlardır: yaşam hakkı, gelişme hakkı, koruma hakkı ve katılım hakkı. Kodlamalar ise BMÇHS'de yer alan maddeler temel alınarak yapılmıştır. Örneğin, "1.a (Madde-6) Temel yaşama hakkı, hayatta kalma ve gelişme hakkının

korunması” kodu BMÇHS’de yer alan madde 6’ya işaret etmektedir. Bulgular bölümünde her kodun hangi maddeye işaret ettiği yer almaktadır.

Kitap içerisindeki temalar, detaylı bir şekilde incelenmiş ve analiz edilmiştir. Her tema metni, kendi içinde öne çıkan özelliklere odaklanılarak, analitik bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Kitaptaki temalar ise, tema, sınıf seviyesi ve temanın kitaptaki sırasını belirtecek biçimde kodlanmıştır. Örneğin, “T.1.5” Birinci sınıf beşinci tema şeklinde kodlanmıştır.

Bu doğrultuda, birinci sınıf seviyesinde yer alan kitaptaki temalar sırasıyla; Çocuk Dünyası “T.1.5.”, Doğa ve Evren “T.1.6”, Millî Mücadele ve Atatürk “T.1.7”, Bilim ve Teknoloji “T.1.8” şeklindedir.

İkinci sınıf seviyesinde yer alan temalar sırasıyla; Erdemler “T.2.1”, Millî Mücadele ve Atatürk “T.2.2”, Çocuk Dünyası “T.2.3”, Doğa ve Evren “T.2.4”, Sağlık ve Spor “T.2.5”, Bilim ve Teknoloji “T.2.6”, Millî Kültürümüz “T.2.7” ve Okuma Kültürü “T.2.8” şeklindedir.

Üçüncü sınıf seviyesinde yer alan temalar sırasıyla; Birey ve Toplum “T.3.1”, Millî Mücadele ve Atatürk “T.3.2”, Erdemler “T.3.3”, Millî Kültürümüz “T.3.4”, İletişim “T.3.5”, Bilim ve Teknoloji “T.3.6”, Çocuk Dünyası “T.3.7”, Sağlık ve Spor “T.3.8” şeklindedir.

Dördüncü sınıf seviyesinde yer alan temalar ise sırasıyla Okuma Kültürü “T.4.1”, Millî Mücadele ve Atatürk “T.4.2”, Erdemler “T.4.3”, Bilim ve Teknoloji “T.4.4”, Doğa ve Evren “T.4.5”, Millî Kültürümüz “T.4.6”, Çocuk Dünyası “T.4.7”, Sağlık ve Spor “T.4.8” şeklindedir.

3. Bulgular ve yorum

3.1. Birinci alt probleme dair bulgular ve yorum

Birinci alt problem kapsamında, ilkokul düzeyindeki Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler, çocukların yaşama hakkı bakımından değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, yaşama hakkı temasında yer alan kodların hangi kitaplarda ve kitaplardaki hangi temalarda yer aldığı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Yaşama hakları bakımından kitaplardaki temaların içerdiği haklar

Tema	Kodlar	Ders Kitaplarındaki Temalar	f
Yaşama Hakkı	1.a (Madde-6)	T.1.6, T.1.7, T.1.8, T.2.1, T.2.2, T.2.3, T.2.4, T.2.5, T.2.6, T.2.7, T.2.8, T.3.1, T.3.2, T.3.3, T.3.4, T.3.5, T.3.6, T.3.7, T.3.8, T.4.1, T.4.2, T.4.3, T.4.4, T.4.5, T.4.6, T.4.7, T.4.8	73
	1.b. (Madde-24)	T.2.5, T.3.4, T.3.8, T.4.8	34

Tema	Kodlar	Ders Kitaplarındaki Temalar	f
	Sağlık hizmetlerinden faydalanma veya sağlığın korunması hakkı		
	1.c. (Madde-26)	T.4.8	8
	Sosyal güvenlikten yararlanma hakkı		
	1.d. (Madde-27)	T.1.5, T.1.6, T.2.1, T.2.3, T.2.7, T.3.5, T.4.2, T.4.6,	15
	Uygun yaşam standartlarına erişim hakkı		
	1.e. (Madde-31)	T.1.5, T.1.6, T.1.7, T.1.8, T.2.7, T.3.6, T.3.7, T.4.7,	41
	Dinlenme, eğlence/kültürel faaliyetlere katılım veya boş vakitlerini değerlendirme hakkı		

Tablo 1 incelendiğinde, ilkökul Türkçe ders kitaplarında temel yaşama, hayatta kalma ve gelişme hakkına, sağlık hizmetlerinden faydalanma veya sağlığın korunması hakkına, sosyal güvenlikten yararlanma hakkına, uygun yaşam standartlarına erişim hakkına ve dinlenme, eğlence/kültürel faaliyetlere katılım veya boş vakitlerini değerlendirme hakkına yer verildiği görülmektedir. Kitaplarda, yaşama hakkı, okuma kültürünün vurgulanması ve çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma çabaları etrafında şekillenmiştir. Yaşama hakkı, özellikle gelişme hakkının korunmasıyla birlikte ele alınmıştır. Ayrıca, çocukların hayal dünyasına vurgu yaparak kitaplar aracılığıyla bu hayal dünyasına nasıl katkıda bulunulabileceğine dikkat çekilmiş ve yaşama hakkı bağlamında genel olarak çocuk haklarına vurgu yapılmıştır.

Temalarda, uygun yaşam standartlarına sahip olma konusu sıkça ele alınmış, yaşama hakkı eğlence hakkı ile de ilişkilendirilerek geniş bir çerçeve sunulmuştur. Kitaplarda yer alan cümlelerin çoğunda, öğrencilere bu kavramları anlamaları ve değer vermeleri için yaşama haklarına doğrudan veya dolaylı olarak atıfta bulunulmuştur. Bu şekilde, öğrencilere yaşama haklarının önemini vurgulamak ve bu kavramları anlamalarını sağlamak amacıyla etkili bir öğretim yaklaşımı benimsenmiştir.

İlkokul düzeyindeki Türkçe ders kitaplarında ortak olarak işlenen temalardan biri, "Çocuk Dünyası" temasıdır. Bu temada, öğrencilere çocukların düşleri ve hayata bakış açıları metinler aracılığıyla sunulmaktadır. Çocuk dünyası teması, öğrencilere kendi yaşantılarına ve hissettiklerine dair duyarlılık geliştirmeyi hedeflemektedir. Metinler, çocukların düşlerini ve yaşadıkları deneyimleri içererek, öğrencilere empati kurma ve farklı bakış açılarını anlama fırsatı tanımıştır. Bu bağlamda, çocuk dünyası teması çerçevesinde çocukların yaşama haklarına vurgu yapılmıştır. Örnek cümleler aşağıda yer almaktadır:

Minik Beyaz Uçurtma: – Ama ben uçmayı bilmiyorum ki! Nasıl uçacağım? Kanat mı çırpacağım, kuyruğumu mu sallayacağım, dedi. Sadece rüzgâra kendini bırak ve gökyüzünün tadını çıkart. (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s. 78)

Yaşasın sonunda benim de oynayabileceğim bir oyun var! (MEB Yayınları, 1. Sınıf, s. 28)

Kurbağa bağırması: vırak da vırak lütfen beni yuvama geri bırak! (MEB Yayınları, 1. Sınıf, s. 37)

İlkokul Türkçe ders kitaplarında ortak olarak işlenen bir diğer tema ise, Millî Mücadele ve Atatürk temasıdır. Bu temada, öğrencilere geçmişteki önemli olaylar aracılığıyla Türkiye'nin bağımsızlığını

kazanma süreci anlatılmakta, özellikle Millî Mücadele dönemine vurgu yapılmaktadır. Çocuklara, ülkelerinin bağımsızlık mücadelesinde savaşın bir parçası olma olasılığına dair farkındalık kazandırılmıştır. Bu bağlamda, savaşın yaşama haklarına zarar veren yönleri vurgulanarak özgürce yaşamın ne kadar önemli olduğuna dikkat çekilmiştir. Savaşın yaşama hakları açısından zararlı yönlerinin vurgulanması, öğrencilerin barış, özgürlük ve adalete duyarlı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Kitaplarda bu duruma örnek cümleler şunlardır:

Milletin bağrından temiz bir nesil yetişiyor. Bu eseri onlara bırakacağım ve gözümlerim arkada kalmayacak. (MEB Yayınları, 4. Sınıf, s. 45)

Düşman bu topraklara bir daha basacak olursa onu buradan koyacağım. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 53)

İnançta hür yetiştirdin bizi. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 59)

İlkokul Türkçe ders kitaplarında ortak olarak işlenen bir diğer tema, Bilim ve Teknoloji temasıdır. Bu temada, teknolojik gelişmelerin tarihsel gelişimi ve bu gelişmelerin günlük yaşantımıza olan etkileri gibi konular öne çıkarılmıştır. Kitaplarda, çocukların bilgi kaynaklarına erişim hakkı ve onlar için uygun yaşam standartlarına dair vurgular yapılarak yaşam haklarına odaklanılmıştır. Tarihsel süreç içindeki önemli teknolojik gelişmeler ve bu gelişmelerin günlük yaşamımıza nasıl katkı sağladığı konuları, öğrencilere kavramsal bir çerçeve sunmuştur. Aynı zamanda, bilgiye ulaşma hakkı ve yaşam standartları gibi kavramlar, öğrencilerin bilgiye erişim haklarını anlamalarına yardımcı olabilir. Bilim ve teknoloji teması, çocuklara daha iyi bir yaşam standardına ulaşma, bilgiye erişim ve teknolojinin hayatlarını nasıl zenginleştirdiği konularında farkındalık kazandırmayı hedefler. Bu da öğrencilere, bilim ve teknolojinin toplumsal kalkınma ve yaşam kalitesi üzerindeki olumlu etkilerini anlama ve değerlendirme yetisi kazandırabilir. İlgili temada yer alan yaşama haklarına dair örnek metinler aşağıda yer almıştır:

Elektronik hiçbir aletin olmadığı bu yer sanki bir gezegendi. Hiçbir şey ekranda gördüklerine benzemiyordu. (MEB Yayınları, 1. Sınıf, s. 121)

Cep telefonundan bıkmınca tablete, tableten bıkmınca bilgisayara koşuyorlardı internetsiz bir hayat düşünemiyorlardı. (MEB Yayınları, 1. Sınıf, s. 120)

... Herhangi bir şey seni büyüyorsa sen de büyük bir bilim insanı olabilirsin! (MEB Yayınları, 4. Sınıf, s. 109)

İlkokul Türkçe birinci, ikinci ve dördüncü sınıf ders kitaplarında işlenen Doğa ve Evren temasında, hayvanların ve bitkilerin yaşam hakları ile doğal çevrenin korunması gibi konular ele alınmıştır. Tema içeriği, doğa eğitimi ilkeleriyle yaşama hakları kavramlarını birleştirerek, özellikle çocuklara ekolojik bilinç kazandırma amacını taşıdığı görülmüştür. Doğa ve evren temasının içeriğinde, çocuklara doğal kaynakların sürdürülebilir bir şekilde kullanılması gerektiği ifade edilerek doğa ile uyumlu bir yaşam biçiminin önemine vurgu yapılmıştır. Bu tema, çocukların doğayla iç içe olmalarını, doğal kaynakların korunmasına katkıda bulunmalarını ve çevresel duyarlılıklarını geliştirmelerini sağlamayı amaçlayan bir öğrenme deneyimi sunmuştur. Örnek ifadeler şunlardır:

Hepsi doğanın bir parçası ve her biri de kendine özgü bir yaşam biçimini sürdürüyor. (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s. 113)

Bitkiler kuruyunca doğal bitki örtüsü bozuluyor bu bitki örtüsüyle beslenen pek çok hayvan aç kahyor. (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s. 113)

Ağaçlar ve bitkiler bu mantar ağını kullanarak birbirlerine ihtiyaçlarını bildirirler. (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s. 113)

Eğer bir bitki saldırıya uğrarsa diğer ağaçlara da sinyaller göndererek onları ikaz eder. Bu uyarıya bir çeşit kırmızı alarm da diyebiliriz. (MEB Yayınları, 4. Sınıf, s. 139)

İlkokul Türkçe ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf ders kitaplarında işlenen erdemler teması, yaşam haklarına odaklanarak 8 temel değer aracılığıyla incelenmiştir. Bu bağlamda, öğrencilere yaşama hakları konusunda bilinç kazandırmak amacıyla özel gereksinimli bireylerin yaşama haklarına özellikle vurgu yapılmıştır. Tema, doğrudan ya da dolaylı olarak yaşam haklarına dair cümleler içermekte ve bu temada öğrencilerin bu konudaki duyarlılıklarını artırmanın amaçlandığı söylenebilir. Bu şekilde, öğrencilerin yaşam haklarına olan duyarlılıklarının geliştirilmesi, toplumsal değerlere uyumlu bireylerin yetişmesine katkı sağlamıştır. Metinlerden alıntılar şunlardır:

Demek her bitkinin kendine göre bir güzelliği varmış, demiş. Kaktüs, serçelerle güle su göndermiş. Böylece de solmaktan kurtulmuş. (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s. 16)

Sevgiden çocuklar Göreceksiniz dünya Ne güzel dönecek. (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s. 33)

Dünyası kararan hayvanlar onun sayesinde tekrar yürüme fırsatı buluyor. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 92)

Annem: “Zor günler geçiriyoruz benim senden istediğim bu zorlukları aşip her şeye rağmen okuyup doktor olman.” (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 85)

Fakat Selma Teyze sevgi ve ilgi iyiliğe yaklaşıncaya hemen başına ayağının olduğu yöne çevirip bir şeyler anlatmaya çalıştı. (MEB Yayınları, 4. Sınıf, s. 79)

Sevginin iyileştirici gücü yine kendini göstermişti. (MEB Yayınları, 4. Sınıf, s. 79)

Eğer siz de birlik olursanız, birbirinize destek olursanız kimse size zarar veremez. (MEB Yayınları, 4. Sınıf, s. 97)

İlkokul düzeyindeki Türkçe ders kitaplarının ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında yer alan ortak temalardan birisi de Sağlık ve Spor temasıdır. Bu temada, öğrencilere sağlıklı yaşam biçiminin temel unsurları üzerine odaklanılmış ve özellikle dengeli beslenme ile spor faaliyetlerinin önemi vurgulanmıştır. Sağlık ve spor temasında, günlük yaşantıdaki beslenme alışkanlıkları ve düzenli egzersizin, bireyin fiziksel ve zihinsel sağlığı üzerindeki olumlu etkileri ele alınarak öğrencilere bu konulardaki bilinçlenme sağlanmaya çalışılmıştır.

Ayrıca, bu temada yaşam hakları kavramı da öne çıkarılarak, sağlıklı yaşamın bir bireyin temel hakları arasında önemli bir yer tuttuğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda, dengeli beslenme ve spor yapma hakkının, bireyin yaşam kalitesini artırmada ve sağlıklı bir gelecek için temel bir unsur olduğu öğrencilere aktarılmaya çalışılmıştır. İlgili örnek cümleler ise:

Kahvaltı yapmayan çocuklarda bu okul başarısı düşer. (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s. 141)

Anlama kapasitesi, odaklanma ve konsantrasyon azalır vücut kendi depolarından kullanır ve hastalıklar karşısında direnci düşer. (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s. 141)

Canlı kanlı bir vücut, su ister koyma kurak. (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s. 147)

Her çocuk bir renk, çiçek, sağlıklı ve dengeli, sebze, meyve, yiyecek, aşacak her engeli. (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s. 148)

Yalnızca bunlar yetmez aşı da olmalıyız. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 242)

Çünkü bütün yemeklerden yemelisin yoksa sağlıklı beslenemezsin yavrucuğum doğru mu? (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 247)

Sağlığımız önemli değerini bilirim uykuma beslenmeme ben çok dikkat ederim. (MEB Yayınları, 4. Sınıf, s. 228)

Acil çağrı merkezi ve aile bireylerinin telefon numaraları ile adresinizin yazılı olduğu bir kâğıt hazırlayarak bu kâğıdı kolayca ulaşabileceğiniz bir yere koymak da yapabileceklerinden bir diğeridir. (MEB Yayınları, 4. Sınıf, s. 234)

O zaman her kahvaltıda biraz tahin pekmez yiyelim hem sağlıklı hem akıllı oluruz hem de büyürüz dediler. (MEB Yayınları, 4. Sınıf, s. 245)

Milli Kültürümüz teması, Türkçe ders kitaplarının aile ve toplum ilişkileri bağlamında yaşam haklarına odaklanan bir alt temasını içermektedir. Bu temada, öğrencilere aile ve toplumun içindeki bireylerin yaşam haklarına dair görüşler sunulmuş ve toplumsal yaşam hakkının önemi vurgulanmıştır. Tema içerisinde, aile bağları, komşuluk ilişkileri, ortak dil ve kültür unsurları gibi milli kültürümüzün temel öğeleri ele alınarak, bu unsurların bireylerin yaşam hakları üzerindeki etkileri açıklanmıştır. Aynı zamanda, milli kültür teması içinde yer alan maniler, ninniler gibi kültürel ürünlerin yaşam haklarına odaklanması, öğrencilere kültürel zenginliğin yaşam hakları bağlamındaki rolünü anlatma amacını taşımaktadır. Bu kültürel unsurların içinde bulunduğu bağlam, öğrencilere kültürel mirasın yaşam haklarına olan katkılarını anlama ve değerlendirme fırsatı sunmuştur.

Ders kitaplarında, yaşam haklarına dair doğrudan veya dolaylı ifadeler kullanarak öğrencilere, aile ve toplum içindeki ilişkilerin, kültürel unsurların ve geleneklerin bireylerin yaşam haklarına etkilerini anlama ve değerlendirme becerisi kazandırmayı hedeflediği söylenebilir. Bu temada yer alan örnek cümleler şunlardır:

Bu yüzden ben ve kardeşim babaannemin elini sıkı sıkı tutuyor, her yeri birlikte dolaşyoruz. (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s. 199)

Eğitimlerine ve bir aile kurmalarına yardımcı olurdu. (MEB Yayınları, 4. Sınıf, s. 170)

Benim çocukluğum kalabalık ailemle geniş bir konakta geçti. (MEB Yayınları, 4. Sınıf, s. 182)

Düğün alanından bakıp bu güzel görüntüye hayran olanlar, kızların gelişine, çıraların yanıp sönmeye el çırparak eşlik etmişler. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 118)

Tepesi budanan çam susuzluktan yandı da yandı. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 139)

Tek başına kaldığını anlayan büyük çam o kayrak yerde için için ağlamaya başladı. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 139)

İlkokul Türkçe ders kitaplarının ikinci ve dördüncü Sınıflarında ortak olarak işlenen bir diğer tema "Okuma Kültürü"dür. Bu temada, öğrencilere kütüphaneler, kitapların önemi ve kitap okumanın değeri gibi konular ele alınmıştır. Okuma kültürü temasında, özellikle bu alışkanlıkların bireylerin yaşam hakları ile ilişkilendirilerek anlatılması amaçlanmıştır. Öğrencilere kitap okuma alışkanlıklarının bireyin yaşam haklarına pozitif etkilerini vurgulayarak, okuma kültürünün bireylerin dünya görüşünü zenginleştirdiğini, bilgi birikimini artırdığını ve iletişim becerilerini geliştirdiğini anlatılmıştır. Bu bağlamda, okuma kültürü, bireylerin bilgiye erişim hakkını güçlendirdiği, düşünsel gelişimi desteklediği ve toplumsal yaşam içinde etkin bir katılım sağladığı vurgulanmıştır. Örnek cümleler şu şekildedir:

Evleri olduğum için kitaplar çok mutlu ve beni çok seviyor. (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s. 220)

Biz de evimizde kitaplı bir kütüphaneye dönüştürüp kendimize bir okuma kösesi hazırlayabiliriz.(MEB Yayınları, 4. Sınıf, s. 18)

Rahatsız edilmek istemediğimi, okuduğumu, düşündüğümü, hayal kurduğumu söyledim. (MEB Yayınları, 4. Sınıf, s. 28)

Dilerim bütün iyi kitapların kapakları ve çocukların zihinleri açık olur.(MEB Yayınları, 2. Sınıf, s. 220)

Kitaplarım mavi sarı rengarenksiniz. İçinizdeki güzelliklerle aklımın içindedesiniz. (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s. 232)

İlkokul üçüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan Birey ve Toplum teması, yaşama hakları kavramını bireyin ihtiyaçları ve toplumun yaşayışıyla ilişkilendirilerek ele almıştır. Bu temada, öğrencilere bireyin temel ihtiyaçları ile toplumsal düzenin nasıl birbirine bağlı olduğu ve yaşam haklarının bu bağlamda

nasıl şekillendiği anlatılmıştır. Bireyin sağlık, eğitim, barınma gibi temel ihtiyaçlarının toplumsal düzen içinde nasıl karşılandığı ve bunun yaşama haklarıyla ilişkisi vurgulanmıştır.

Bu temada kullanılan doğrudan veya dolaylı cümleler, öğrencilere yaşama hakları kavramının somut örnekleri üzerinden anlatılmasına olanak tanımakta ve böylece öğrencilerin bu kavramı daha iyi anlamalarına yardımcı olmuştur. Ders kitapları, öğrencilere bireyin ve toplumun birbirine nasıl bağlı olduğunu ve yaşama haklarının bu ilişkide nasıl bir rol oynadığını kavramalarına yönelik bir yol izlemiştir. Örnek cümlelere aşağıda yer verilmiştir:

Ben evde yalnız kalamam ki... Sobayı yakamam, evde kalsam üşürüm, hasta olurum. Hasta olunca okula gidemem, peki o zaman ben nasıl dördüncü sınıf olurum gelecek yıl? (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 37)

23 Nisan da seni bir günlüğüne bu işyerine müdür yapacağım derdi. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 37)

Dünyadaki bütün canlılar yürüyor, koşuyor, yüzüyor ya da uçuyor. Ya ben? Ben burada toprağa çakılıp kalmışım. Oysa dünyayı gezip dolaşmak, yeni yerler keşfetmek isterim. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 18)

Oysa çocuklar gibi koşup oynamak, dağlara tırmanmak, denizde yüzmek istemiş. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 18)

Çocuk gibiymiş bu ağaç, içi içine sığmazmış. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 18)

İlkokul üçüncü Sınıf Türkçe ders kitabındaki "İletişim" teması, iletişim konusunu yaşama hakları doğrultusunda ele alarak öğrencilere sunulmuştur. Bu temada, iletişim kurmanın yaşama hakları açısından taşıdığı önem ve iletişimin kuralları gibi konular vurgulanarak, öğrencilere iletişim yeteneklerinin bireyin yaşam haklarına olan etkisi anlatılmıştır. İletişim temasında yaşama haklarıyla ilgili doğrudan veya dolaylı ifadeler kullanarak öğrencilere, etkili iletişimin bireyin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını nasıl karşıladığını, toplum içinde etkili bir iletişim kurmanın bireyin haklarına saygı gösterme ve anlama becerilerini nasıl geliştirdiğini açıklanmıştır. Bu temada kullanılan cümleler, öğrencilere iletişimin, yaşam haklarının güçlendirilmesinde nasıl bir araç olduğunu ve bu becerilerin bireyin toplumsal yaşama etkin bir şekilde katılımını nasıl desteklediğini anlatarak, iletişim konusunu daha anlamlı kılmayı hedeflediği söylenebilir.

Bu kapsamda metinlerde yer alan örnek cümleler:

Hep yanımda kal anne üstümü ört kuş tüyünden hafif kalbini ipek yorgan yerine. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 169)

Birbirinize eğlenceli desenler, gülümseyen surat ifadeleri gönderebilir hatta uzaktan satranç bile oynayabilirsiniz. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 157)

Bu programlar elektronik postanın aksine arkadaşlarımızla, onlar da bilgisayarın başındayken konuşma imkânı sağlar. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 157)

Bir çiçek resmi çiz bana anne. Anne çiçeği koyacağım adımı. Ben yaşadıkça hiç solmayacak.

Sevinç gözyaşlarımla sorgulayacağım onu. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 169)

Doğduğumdan günden beri süt, uyku ve annem arasında büyüyorum. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 169)

Gözlerimin baktığı her yerde sen varsın.

Her uyanışına da yine sen oluyorsun yanımda. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 169)

Birinci alt probleme dair bulgular değerlendirildiğinde, yaşama hakkının bu kitaplarda öne çıkan bir konu olduğu görülmektedir. Bu hak, özellikle değerlerle bağlantılı bir biçimde işlenmiş ve geniş bir içerikle ders kitaplarında yer almıştır. Temel olarak yaşama hakları, öğrencilere sunulan metinlerde yoğun bir şekilde işlenmiş ve bu haklar, özellikle temel yaşama, hayatta kalma ve gelişim haklarının korunması gibi alt temalarla sıkça ilişkilendirilmiştir. Öğrencilere yönelik içeriklerde, yaşama haklarına dair vurguların en fazla temel yaşama, hayatta kalma ve gelişim haklarıyla (f:73) ilgili konularda yoğunlaştığı gözlemlenmektedir. Bu durum, öğrencilerin fiziksel ve duygusal gelişimlerinin teminat altına alınmasının yanı sıra genel yaşam haklarının korunmasına da vurgu yapılmasını içermektedir. Bu sıklık, yaşama hakkının çocukların hayatındaki kritik önemini vurgulamakta ve çocuk kitaplarındaki metinlerin bu hakların günlük yaşantıda ne kadar yaygın bir şekilde kullanıldığını ve uygulandığını göstermektedir.

3.2. İkinci alt probleme dair bulgular ve yorumlar

İkinci alt problemin kapsamında, ilkokul düzeyindeki Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler, çocukların gelişme hakkı bakımından değerlendirilmiştir. Gelişme hakkı temasında yer alan kodların hangi kitaplarda ve kitaplardaki hangi temalarda yer aldığı Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 2: Gelişme hakları bakımından kitaplardaki temaların içerdiği haklar

Tema	Kodlar	Ders Kitaplarındaki Temalar	f
Gelişme Hakkı	2.a. (Madde-5) Aile ve topluluk üyelerinin haklarının korunması (Çocuğa yol gösterme)	T.2.1, T.2.2, T.2.3, T.2.4, T.2.6, T.2.8, T.3.1, T.3.5, T.3.7, T.4.2, T.4.3, T.4.4	15
	2.b. (Madde-7) Ailesini bilme hakkı	T.1.6, T.1.7, T.1.8, T.2.2, T.2.4, T.2.5, T.2.7, T.2.8, T.3.1, T.3.4, T.3.5, T.3.7, T.4.4, T.4.6	34
	2.c. (Madde- 23) Özel bakıma gereksinimli bireyler için gelişim hakkı	T.2.6, T.3.3, T.3.5, T.3.6	16
	2.d. (Madde-28/29) Eğitim alma hakkı	T.2.2, T.2.4, T.2.5, T.3.1, T.3.3, T.3.6, T.3.8, T.4.2, T.4.4, T.4.6	48

Tablo 2 incelendiğinde ilkokul düzeyindeki Türkçe ders kitaplarının içeriğinde, çocukların gelişme haklarına yönelik belirli temaların vurgulandığı görülmektedir. Bu temalar arasında, aile ve topluluk üyelerinin haklarının korunması, ailesini tanıma, özel bakıma ihtiyaç duyan bireyler için gelişme hakkı

ve eğitim alma hakkı bulunmaktadır. Ayrıca, ilkökul düzeyindeki Türkçe ders kitaplarının içeriğinin, BMÇHS'de belirlenen çocukların gelişme ve haklarına odaklandığı görülmektedir. Bu bağlamda, kitapların, çocukların bütüncül gelişimini desteklemeye odaklandığı ve çocukların sadece birey olarak değil, aynı zamanda aileleri ve topluluklarıyla etkileşim içinde oldukları geniş bir bağlam içinde değerlendirilmesini desteklediği söylenebilir.

İlkökul Türkçe ders kitaplarında ortak olarak işlenen bilim ve teknoloji temasında, BMÇHS'de yer alan gelişme hakkına özel bir vurgu yapıldığı söylenebilir. Öğrencilere bilim ve teknoloji konularında bilgi sahibi olmanın ötesinde, çocukların genel gelişimi ve haklarına odaklanılmıştır. Bu kapsamda, gelişme hakkı; bilim eğitimi, önemli bilim insanları ve çalışmaları, nitelikli eğitim konuları gibi unsurlar aracılığıyla ele alınmıştır. Aynı zamanda, bilim ve teknoloji temasında işlenen gelişme hakkı, yaşam haklarıyla birleştirilerek ele alınmıştır. Bu, öğrencilere sadece bilimde ilerleme fırsatı sağlamakla kalmayıp aynı zamanda nitelikli bir yaşam sürme hakkına odaklanmayı içermektedir. Ailesini bilme hakkı da gelişme hakkı bağlamında ele alınarak, öğrencilerin aileleriyle etkileşim içinde olmalarının ve bu etkileşim aracılığıyla gelişmelerinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda, çocuğa yönlendirme ve rehberlik yapma amacıyla gelişme hakkı vurgulanarak, öğrencilere kendi potansiyellerini keşfetme ve geliştirme konusunda destek sağlanmıştır.

İlgili temada kullanılan doğrudan ve dolaylı cümleler, gelişme hakkına vurgu yaparak öğrencilere bu haklarının önemini anlama ve değerlendirme fırsatı sunmuştur. Bu temaya ilişkin örnek cümleler:

Kıvrak ve pratik zekâsı tüm okul hayatı boyunca fark edilen genç dahi, yalnızca öğretmenlerini dinleyerek ve arkadaşlarına anlamadıkları konuları anlatarak öğrenmiştir. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 174)

Çünkü Graham Bell hayatını işitme engellilere yardımcı olacak aletler icat etmeye arayacaktı (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s. 165)

Yıllar geçer derslerinde çok başarılı bir öğrenci olan ihsan ketin, orta öğreniminin ardından devlet tarafından yurtdışında okutulmak üzere seçilir. (MEB Yayınları, 3. Sınıf s.174)

Sürekli bir şeyleri parçalarına ayırıyorsun veya ateş, uzay, örümcekler, makineler ya da bunlardan başka herhangi bir şey seni büyüyorsa sen de büyük bir bilim insanı olabilirsin! (MEB Yayınları, 4. Sınıf, s.109)

İlkökul Türkçe ders kitaplarında ortak işlenen Millî Mücadele ve Atatürk temasında yer alan metinlerde de gelişme hakkına vurgu yapılmıştır. Metinlerin genel yapısı, milli mücadele dönemi ve Atatürk'ün özellikleri gibi tarihsel konuları, gelişme hakkı bağlamında ele alarak öğrencilere kendi ulusal tarihleriyle birlikte bireysel gelişimlerine katkı sağlama amacını taşımaktadır. Aynı zamanda, ailesini bilme hakkı, aile ve topluluk üyelerinin haklarının korunması ve eğitim alma hakkı gibi konular, metinlerin içerisine yerleştirilerek çocukların sosyal ve kültürel bağlamda da gelişmeleri desteklenmiştir. Kitaplarda yer alan örnek cümleler:

Sabah büyük bir heyecanla uyandık. Hazırlıklar tamam. Okula gidiyoruz. (MEB Yayınları, 1. Sınıf s. 95)

Canla birlikte okuldan eve döndük. (MEB Yayınları, 2. Sınıf s. 49)

Annesinin adı Zübeyde Hanım, babasının adı Ali Rıza bey'dir. (MEB Yayınları, 2. Sınıf s. 49)

Yanlışların olursa ben düzeltirim. (MEB Yayınları, 2. Sınıf s. 49)

Okula gidiyor musun? Çocuk başını öne doğru hızla eğdi. (MEB Yayınları, 4 ok. Sınıf, s.45)

İlkökul birinci ve ikinci sınıflarda yer alan Doğa ve Evren temasındaki metinlerde, öğrencilere gelişim hakkıyla ilgili kavramlar tanıtılmıştır. Bu kapsamda, hayvanların ve bitkilerin gelişimi hakkında bilgiler

sunarak, öğrencilerin doğa ve evren ile etkileşimleri bağlamında bireysel gelişimlerine odaklanıldığı söylenebilir. Ayrıca, ailesini bilme hakkı ve aile ve topluluk üyelerinin haklarının korunması, metinler aracılığıyla gelişim hakkıyla ilişkilendirilmiştir. Metinlerde, hayvanlar ve bitkilerin gelişimi hakkında verilen bilgiler, çocuklara sadece biyolojik süreçleri anlatmakla kalmayıp aynı zamanda bu canlıların yaşam haklarına saygı göstermeyi içermektedir. Bu bağlamda, aile ve topluluk üyelerinin haklarının korunması, doğanın bir parçası olarak hayvanlar ve bitkilerin de birer canlı olarak hakları olduğu perspektifiyle bağdaştırılmıştır. Temada yaşam hakkı ile gelişim hakkının bütünleştirilmesi, öğrencilere çevresel sürdürülebilirlik ve doğanın korunması konusunda bilinç kazandırmayı amaçladığı söylenebilir. Bu kapsamda yer alan örnek cümleler:

Öğretmen ailelerimizi arayıp olanları anlattı. (MEB Yayınları, 1. Sınıf, s. 75)

Sormak için birini ararken, gölün kenarında Zıpzıp buldu. (MEB Yayınları, 1. Sınıf, s.64)

Satürn olmak nasıl bir şey onu öğrenmeye çalışıyorum anne. (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s. 107)

Solucandan kuşa, kurttan geyiğe kadar pek çok hayvan evsiz kalacak. (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s. 114)

Doğa kendi içinde sürekli gelişen, değişen varlıkların hepsidir. (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s. 113)

Ben dünyadaki insanlara yönlerini bulmada yardımcı oluyorum. (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s. 128)

İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıf ilköğretim Türkçe ders kitaplarında bulunan Erdemler teması, öğrencilere çeşitli değerleri benimsemeyi teşvik ederek bireysel gelişimlerine katkıda bulunma amacını taşımaktadır. Özel gereksinime ihtiyacı olan bireylerin hakları, eğitim alma hakkı, aile ve topluluk üyelerinin haklarının korunması gibi konular, gelişim hakları açısından detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Temada özel gereksinime ihtiyacı olan bireylerin hakları, bu bireylerin bireysel gelişim hakları bağlamında öne çıkarılmıştır. Eğitim alma hakkı, erdemler teması içinde önemli bir yer tutarak öğrencilere eşit eğitim fırsatlarının her birey için önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, aile ve topluluk üyelerinin haklarının korunması, öğrencilere sosyal bağlamda gelişimleri açısından önemli bir değer kazandırmayı hedeflemektedir. Dolaylı ve doğrudan cümlelerle yapılan vurgular ile öğrencilere gelişim hakları konusunda farkındalık kazandırmanın amaçlandığı söylenebilir. Kitaplarda geçen bazı ifadeler şunlardır:

İstersen kaktüse söyle, serçelerle sana da su göndersin. (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s.17)

Hey arkadaşlar! Bize bu konuda akıl verebilecek biri geliyor. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s.76)

Bize bir yol göstermeni istiyoruz senden. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s.76)

Okulunda çok başarılı bir öğrenciydim. Okulumu bitirip doktor oldum. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s.85)

Dünyası kararan hayvanlar onun sayesinde tekrar yürüme fırsatı buluyor. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s.92)

Siyah köpeğim bu kadar çabuk iyileşmesini sağlayan şey kendisine gösterilen sevgi olabilir miydi? (MEB Yayınları, 4. Sınıf, s.79)

Eğer sizde birlik olursanız, birbirinize destek olursanız kimse size zarar veremez ama birbirinizle çekişir, kavga ederseniz birbirinizi yalnız bırakırsanız siz de tıpkı tek çubuklar gibi olursunuz. Kolayca yıkılır, zorluklara yenik düşersiniz. (MEB Yayınları, 4. Sınıf, s.96)

İkinci ve üçüncü sınıf Türkçe ders kitaplarında, Çocuk Dünyası teması kapsamında gelişim haklarına vurgu yapıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Çocuk dünyası temasında aile ve topluluk üyelerinin haklarının korunmasının ve çocukların sosyal çevreleri içinde haklara saygı ve sorumluluk bilinci geliştirmelerinin amaçlandığı söylenebilir. Ayrıca, ailesini bilme hakkına vurgu yapılması, çocukların kimlik oluşturma süreçlerinde aile bağlarının önemini anlamalarına katkıda bulunduğu söylenebilir. Bazı örnek ifadeler şunlardır:

Sadece rüzgârı kendini bırak ve gökyüzünün tadını çıkart. (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s.80)

Annesi kucağına almış çocuğu, pencereden dışarısını göstermiş. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s.218)

Büyüme için uyumak gerek. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s.218)

Türkçe ders kitaplarının ikinci ve üçüncü sınıflarındaki Sağlık ve Spor temalı içeriklerde, öğrencilerin gelişim haklarına yönelik vurgular önemli bir yer tutmaktadır. Bu temalar içerisinde özellikle, ailesini tanıma ve eğitim alma hakları, genel gelişim hakları kapsamında öne çıkmaktadır. Dolaylı ve doğrudan ifadelerle, bu temada öğrencilere gelişim haklarının önemi konusunda bilgi verilmiş ve bu haklara duyarlılık oluşturulmuştur. Gelişim haklarına yapılan vurgu, öğrencilere sağlık ve spor konularında bilinçlenme ve bilgi edinme imkânı sunarak, bireysel gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Aile ile ilgili konularda yapılan vurgular, öğrencilere kendi aile bağlarını güçlendirmeleri ve ailelerini daha yakından tanımalarına fırsat tanımış olabilir. Eğitim alma hakkına odaklanan ifadeler ise, öğrencilere sadece akademik alanda değil, aynı zamanda spor ve sağlık konularında da öğrenmeye yönelik bir tutum geliştirmeleri için önemli rol oynayabilir. Metinlerden örnek ifadeler şunlardır:

Eğer basketbola tutkuluysan yine de boyunun kısalığını önemseme. Boyu kısa olan çok iyi basketbol oyuncular da var. Neden sen de onlar gibi olmayasın? (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s. 135)

Eğer ilgin ve yeteneğin varsa bu okullara gidip kendini geliştirebilirsin. (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s. 135)

Toplumun eğitiminde izciliğin çok büyük rolü vardır. Bu nedenle okullarımızda izcilik faaliyetlerini geliştirmeliyiz. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 249)

Türkçe ders kitaplarının ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında ortak olan Millî Kültür teması, öğrencilere gelişim haklarına yönelik bilince sahip olma fırsatı sunmaktadır. Bu temanın içeriğinde, özellikle ailesini tanıma hakkı ve eğitim alma hakkı, genel gelişim hakları bağlamında öne çıkmaktadır. Dolaylı ve doğrudan cümlelerle, bu temada öğrencilere gelişim haklarının önemi vurgulanmış ve bu haklara duyarlılık oluşturulmuştur. Millî Kültür temasındaki vurgular, öğrencilere ulusal kimliklerini daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olduğu söylenebilir. Ailesini bilme hakkına yapılan vurgu, öğrencilere köklerini keşfetme ve aile bağlarını güçlendirme imkânı tanımaktadır. Eğitim alma hakkına odaklanan ifadeler ise, öğrencilere sadece akademik bilgi değil, aynı zamanda millî kültürleri ve değerleri öğrenme noktasında bir motivasyon sağlayabilmektedir. Örnek ifadeler şunlardır:

Babama kalsa Anadolu'yu karış karış dolaşacağız. (MEB Yayınları, 2.Sınıf, s.199)

Kardeşleri bile onunla övünmeye başladı: ne güzel ne yakışıklı kardeşimiz var, diyorlardı. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 138)

Aman kardeşlerim, dedi, nerelerdesiniz? (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 139)

Eğitimlerini ve aile kurmalarına yardımcı olurdu. (MEB Yayınları, 4. Sınıf, s. 171)

İkinci Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan Okuma Kültürü temasının içeriğinde özellikle, aile ve topluluk üyelerinin haklarının korunması ile ailesini tanıma hakkı ele alınmıştır. Okuma kültürü temasındaki vurgular, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma ve bu süreçte gelişim haklarına duyarlılık oluşturma amacını taşımaktadır. Aile ve topluluk üyelerinin haklarının korunması, öğrencilere toplumsal sorumluluklarını anlama ve bu haklara saygı gösterme konusunda rehberlik etmektedir. Ailesini tanıma hakkına odaklanan ifadeler ise, öğrencilere aile bağlarını güçlendirmenin ve bu bağları anlamının önemini vurgulamaktadır. Kitaplardaki örnek ifadeler şunlardır:

Kitapların evim. Kitaplar olmasa ne işe yarardım bilmiyorum benim çocuklarım. (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s.220)

Evleri olduğum için kitaplar çok mutlu ve beni çok seviyor. (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s.221)

Yoo olmaz, diye bağırıyorum, kitaplardan vazgeçemem. Yaz boyunca ne okurum sonra? (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s.228)

Üçüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan Birey ve Toplum temasının içeriğinde özellikle, aile ve topluluk üyelerini tanıma, ailesini tanıma ve eğitim hakkı gibi konular, genel gelişim hakları açısından ele alınmıştır. Birey ve Toplum temasındaki vurgular, öğrencilere bireysel ve toplumsal düzeyde sorumluluk bilinci kazandırma ve bu süreçte gelişim haklarına duyarlılık oluşturma amacını taşıdığı söylenebilir. Aile ve topluluk üyelerini tanıma vurgusu, öğrencilere empati yeteneklerini güçlendirmenin yanı sıra toplumsal ilişkilerin değerini anlamalarını sağlamış olabilir. Ailesini tanıma ve eğitim hakkına odaklanan ifadeler ise, öğrencilere aile bağlarını güçlendirmenin, eğitim almalarının öneminin ve kişisel gelişimlerine katkı sağlamanın vurgulanmasını amaçlamaktadır. Örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

Gidelim artık okulumuza. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s.12)

O bu cevap üzerine yaşlı kral küçük Jack'i kucaklamış ve bundan sonra böyle kendisini evlat edineceğini, kendisinden sonra da onun kral olacağını duyurmuş. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 27)

Ben de okuluma gidiyorum. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 36)

Hasta olunca okula gidemem, peki o zaman ben nasıl dördüncü sınıf olurum gelecek yıl? (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 37)

Üçüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan İletişim teması, öğrencilere gelişim haklarına dair bilince sahip olma fırsatı sunmuştur. Bu temanın kapsamında özellikle, aile ve topluluk üyelerinin haklarının korunması, ailesini tanıma ve özel gereksinimli bireylerin gelişme hakları ele alınmıştır. İletişim temasında, öğrencilere etkili iletişim kurma becerileri kazandırma ve bu süreçte gelişim haklarına duyarlılık oluşturma amacının olduğu ifade edilebilir. Aile ve topluluk üyelerinin haklarının korunması vurgusu, öğrencilere toplumsal sorumlulukları ve haklara saygı gösterme konusunda bilinç kazandırabilir. Ailesini tanıma vurgusu ise, öğrencilere empati yeteneklerini güçlendirmenin yanı sıra aile bağlarını güçlendirmenin önemini anlatmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin gelişme haklarına yapılan vurgu ise, öğrencilere toplumun çeşitliliğine duyarlılık kazandırmayı amaçlamıştır. Örnek ifadeler şunlardır:

Bu iletişim araçları, dünyanın neresinde olursanız olun ailenizle ya da arkadaşlarınızla haberleşmenizi sağlar. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 157)

Doğduğum günden beri süt, uyku ve annem arasında büyüyorum. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s.169)

Gözlerime baktığı her yerde sen varsın her uyanışında, yine sen oluyorsun yanımda. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s.169)

İşletme ya da konuşma engellilerin iletişim kurmak için kullandığı işaret dilinde, parmak alfabesi ve sözcüklere karşılık gelen işaretler kullanılır. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s.150)

Temalar genelinde yapılan değerlendirmeye göre, Türkçe ders kitaplarının geniş bir yelpazede ele aldığı temalar arasında gelişim hakları, aile haklarının korunması, yeteneklerin gelişimi, engelliler için özel bakım hakkı ve nitelikli eğitim hakkı gibi konular öne çıkmaktadır. Kitaplar içinde en fazla vurgu yapılan konu, nitelikli eğitim hakkıdır ve bu konuya ayrılan bölüm sayısı 40'tır. Gelişim hakları, yaşama hakları kadar sıklıkla kitap metinlerinde yer almaktadır. Bu durum, çocuk kitaplarında gelişim haklarının önemi ve bu hakların metinlerde yaygın bir şekilde işlenmesi ile ilgili bir farkındalığı göstermektedir. Bazı bölümlerde gelişim hakları ile yaşama hakları birlikte ele alınmıştır. Kitaplar, çocukların gelişim haklarına saygılı içeriklerle donatılarak, bu hakların çocuk yaşamındaki kritik rolünü vurgulamaktadır.

Bu değerlendirme, Türkçe ders kitaplarının genel anlamda çocuk haklarına duyarlı bir yaklaşım sergilediğini göstermektedir.

3.3. Üçüncü alt probleme dair bulgular ve yorumlar

İlkokul düzeyindeki Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler, çocukların korunma hakkı çerçevesinde değerlendirilmiştir. Korunma hakkı temasında yer alan kodların hangi kitaplarda ve kitaplardaki hangi temalarda yer aldığı Tablo 3'te yer almaktadır:

Tablo 3: Korunma hakları bakımından kitaplardaki temaların içerdiği haklar

Tema	Kodlar	Ders Kitaplarındaki Temalar	f
Korunma Hakkı	3.a. (Madde- 2) Ayrım gözetmeme hakkı	T.1.7, T.2.2, T.4.7	8
	3.b. (Madde- 19) Şiddetten korunma hakkı	T.2.2, T.4.5	6
	3.c. (Madde- 36) Sömürüden korunma hakkı	T.3.2, T.4.7	6
	3.d. (Madde- 37) İşkence, zalimce tutumdan hakkı	T.3.2	2
	3.e. (Madde- 38) Silahlı çatışmalardan korunma hakkı	T.1.7, T.2.2, T.3.2, T.4.2	16

Tablo 3 incelendiğinde, ilkökul Türkçe ders kitaplarında korunma hakkına odaklandığını göstermekle birlikte, bu vurgunun, yaşama ve gelişme haklarına kıyasla daha az yoğun olduğunu göstermektedir. Kitaplar, korunma hakkını içeren alt kategoriler olan ayrım gözetme hakkı, şiddetten korunma hakkı, sömürüden korunma hakkı, işkence ve zulümden korunma hakkı, tutumdan korunma hakkı ve silahlı çatışmalardan korunma hakkını ele almıştır. Ancak, yaşama ve gelişme haklarına göre bu konuların kitaplarda daha sınırlı bir şekilde işlendiği gözlenmektedir. Kitapta sıklıkla silahlı çatışmalardan korunma hakkına (16) yer verildiği görülmüştür. Kitabın korunma hakkını ele alırken BMÇHS kapsamına odaklandığı belirtilmiştir. Bu, kitabın uluslararası düzeyde kabul görmüş bir standart olan BMÇHS'ye uygun bir şekilde çocukların korunma hakkına yaklaştığını gösterir.

İlkokul birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarında ortak olarak işlenen Millî Mücadele ve Atatürk temasında, korunma hakkına vurgu yapılmıştır. Bu temada ayrım gözetme hakkı, şiddetten korunma hakkı, sömürüden korunma hakkı, işkence ve zulümden korunma hakkı, silahlı çatışmalardan korunma hakkı gibi alt başlıklar ele alınmıştır. Korunma hakkına en fazla bu temada yer verilmiştir. Kitaplardaki korunma hakkının bu temada özellikle vurgulanmasının, Millî Mücadele ve Atatürk temasının tarihsel bağlamı içinde Türk milletinin varlığını ve bağımsızlığını koruma mücadelesini anlatmasıyla ilişkili olduğu düşünülebilir. Bu çerçevede, ayrım gözetme hakkı, şiddetten

korunma hakkı, sömürüden korunma hakkı, işkence ve zulümden korunma hakkı, silahlı çatışmalardan korunma hakkı gibi korunma hakları, çocuklara toplumsal bir bilinç kazandırmak ve bu tür hakları anlamalarını sağlamak adına vurgulanmış olabilir. Kitaplardan örnek ifadeler:

Kötüler karşısında bizi koruyan odur. (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s. 63)

Saldırırsa bir düşman, bize gerer kol kanat. (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s. 64)

Fransızlar Adana ve civarında yaptıkları gibi bu bölgelerde de halka eziyet ediyorlardı. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 51)

Yurdumuzu düşmanlardan kurtarmak için savaşlara katılmış. (MEB Yayınları, 1. Sınıf, s. 89)

Vatanımızın birçok yerinde düşmanlar vardı düşmanlardan kurtulmamız gerekiyordu. (MEB Yayınları, 1. Sınıf, s. 89)

Dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarında işlenen Doğa ve Evren teması, çocuklara çevre bilinci kazandırma ve doğal kaynakları koruma sorumluluğuyula ilgili bilinç oluşturma amacını taşımaktadır. Bu temada, korunma hakkına dair az da olsa bir vurgu yapılmıştır, özellikle şiddetten korunma hakkı ele alınmıştır. Örnek ifadeler şunlardır:

Eğer bir bitki saldırıya uğrarsa diğer ağaçlara sinyal göndererek onları ikaz eder. Bu yarıya bir çeşit kırmızı alarm diyebiliriz. (MEB Yayınları, 4. Sınıf, s.138)

Öyle ki bir fide, stres veya tehlike altında ise diğer bitkiler 10'a çıkart daha fazla karbon göndererek destek olur. (MEB Yayınları, 4. Sınıf, s.139)

Dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan Çocuk Dünyası teması, çocukların dünyasına yönelik duyarlılık geliştirmeyi ve onların haklarını koruma konusunda bilinç oluşturmaya amaçlamaktadır. Bu bağlamda, çocuk dünyası temasının içeriğinde koruma hakkına vurgu yapılmış, özellikle de sömürüden korunma hakkı ve ayırım gözetmeme hakkı ele alınmıştır. Sömürüden korunma hakkının bu temada işlenmesi, çocukların maruz kaldığı potansiyel risklere karşı bilinçlenmelerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu, çocuklara kendi haklarını anlama, başkalarının haklarına saygı gösterme ve olası sömürü durumlarında korunma bilincini kazandırdığı söylenebilir. Örnek ifadeler ise şunlardır:

Gelince anlar, bu bayram bizim. Bu sevinç hepimizin. Gelin, sizleri yüreğimizde misafir edelim. (MEB Yayınları, 4. Sınıf s.210)

Özgür olmak ne güzel,

Kalbim, göklere yüksel! (MEB Yayınları, 4. Sınıf s.211)

Hürriyet çiçeği ile,

Kardeşlik gerçeğiyle, Mutluluk dileğiyle

Geldi 23 Nisan. (MEB Yayınları, 4. Sınıf s.211)

Türkçe ders kitaplarında korunma hakkının yaşama ve gelişme haklarına kıyasla daha az yer aldığı görülmüştür. Korunma hakkı kapsamında Türkçe ders kitaplarında ayırım gözetme hakkı, şiddetten korunma hakkı, sömürüden korunma hakkı, işkence ve zulümden korunma hakkı, tutumdan korunma hakkı ve silahlı çatışmalardan korunma hakkı ele alınmıştır. Kitaplar içinde en fazla vurgu yapılan konu, silahlı çatışmalardan korunma hakkıdır.

3.4. Dördüncü alt probleme dair bulgular ve yorumlar

Dördüncü alt problem kapsamında ilkökul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler, çocukların katılım hakkı bakımından analiz edilmiştir. Katılım hakkı temasında yer alan kodların hangi kitaplarda ve kitaplardaki hangi temalarda yer aldığı Tablo 3'te yer almaktadır:

Tablo 4: Katılım hakları bakımından kitaplardaki temaların içerdiği haklar

Tema	Kodlar	Ders Kitaplarındaki Temalar	f
Katılım Hakkı	4.a. (Madde-3) Çocuğun yararı (Çocukların ihtiyaçlarına öncelik verilmesi)	T.2.1, T.2.2, T.2.4, T.2.6 T.2.8, T.3.1, T.3.4, T.3.5, T.3.7, T.3.8, T.4.7, T.4.8	14
	4.b. (Madde- 12) Kendini ilgilendiren konularda düşüncelerini ifade etme	T.2.7, T.2.8, T.3.1, T.3.3, T.3.6, T.3.7, T.4.1	25
	4.c (Madde-12) Dinlenilme hakkı	T.1.6, T.2.7, T.2.8, T.4.3, T.4.5	27
	4.d. (Madde- 13) Görüşlerini özgürce ifade etme hakkı	T.2.4, T.2.8, T.3.5, T.4.4, T.4.7	14
	4.e. (Madde- 15) Barış içinde toplanma/ Dernek kurma hakkı	T.1.5, T.1.6, T.2.2, T.3.3, T.3.7, T.3.8, T.4.6, T.4.7	19
	4.f. (Madde- 17) Bilgi ve belge kaynaklarına erişim hakkı	T.1.8, T.2.6, T.2.8, T.3.5, T.4.4	36

Tablo 4 incelendiğinde, ilkökul düzeyindeki Türkçe ders kitaplarında, çocukların katılım haklarına önemli bir vurgu yapıldığı gözlemlenmektedir. Bu katılım hakları, çocuğun yararına yönelik olarak, kendi ilgilendiği konularda düşüncelerini ifade etme, dinlenilme hakkı, görüşlerini özgürce ifade etme hakkı, barış içinde toplanma hakkı ve bilgi, belge kaynaklarına erişim hakkı gibi unsurları içermektedir.

Katılım hakları, çocukların sosyal, kültürel ve eğitimsel gelişimlerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu haklar, çocuklara kendi düşüncelerini özgürce ifade etme, dinlenilme ve toplumsal konularda etkin bir şekilde yer alma imkânı tanıyarak, toplumsal bir bilinç oluşturmaya yönelik bir yaklaşımı içermektedir. Ayrıca, bilgi, belge kaynaklarına erişim hakkı ile çocuklara bilgiye ulaşma ve bu bilgileri değerlendirme yeteneği kazandırma amaçlanmaktadır.

İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda yer alan Çocuk Dünyası temasında, çocukların katılım haklarına vurgu yapılmıştır. Bu temada, barış için toplanma ve kendini ilgilendiren konularda düşüncelerini ifade etme hakları ön plana çıkmaktadır. Tema, çocukların katılım haklarını

güçlendirmeyi amaçlayarak, dolaylı ve doğrudan cümlelerle bu haklara vurgu yapmaktadır. Barış için toplanma hakkının vurgulanması, çocuklara bir araya gelerek olumlu etkileşimlerde bulunma, farklı düşünceleri paylaşma ve toplumsal bir bilinç oluşturma fırsatı sunmayı hedeflemektedir. Aynı şekilde, kendini ilgilendiren konularda düşüncelerini ifade etme hakkı, çocuklara kendi yaşantıları, düşünceleri ve deneyimleri üzerinden etkin bir şekilde katılım sağlama olanağı tanımaktadır. Kitaplarda yer alan ifadeler şunlardır:

Oynarsın tabii ki. Hadi geç kaleye. (MEB yayınları, 1. Sınıf, s.26)

Bugün onun doğum günü. Erhan sokağa çıktı, bizim sokağın çocuklarını öğleden sonra evine çağırdı. (MEB Yayınları, 1. Sınıf, s.47)

Kiminin saçları siyah, Kiminin saçları sarı... Ankara'da buluştuk,

Dünyanın çocukları. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s.206)

Haydi, arkadaşlar turnuvarımıza son oyunumu kutlayalım, ne dersiniz? Atiye teyzenin bizim için hazırladığı meyve suyunu içerken sizin için hazırladığımız tiyatromuzun izlemeye var mısınız? (MEB Yayınları, 4. Sınıf, s. 217)

İlkokul Türkçe ders kitaplarında ortak tema olan Doğa ve Evren temasında, birinci, ikinci ve dördüncü sınıflarda çocukların katılım haklarına vurgu yapılmıştır. Bu temada özellikle dinlenme hakkı ve görüşlerini özgürce ifade etme hakkı ele alınmıştır. Görüşlerini özgürce ifade etme hakkı ise, çocuklara kendi düşüncelerini açıkça ifade etme ve bu düşüncelerini özgürce paylaşma imkânı tanımaktadır. Bu haklar, çocukların toplumsal etkileşimde bulunma, düşünce ve duygularını ifade etme konusundaki yeteneklerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Kitaplarda yer alan örnek ifadeler şunlardır:

Pazar sabahı, okulun düzenlediği geziye katılmak üzere yola çıktık. (MEB Yayınları, 1. Sınıf, s.73)

Masal dinlemek ister misin? (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s.219) Onlarla konuşmaktan zevk alırdı. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s.231)

Çevresinde toplanan çocuklarla bir olur şakalaşiyor şarkılar ve türküler söylerdi (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s.231)

İçim sevinçle doluyor ve bütün çocuklarla arkadaş olduğumu daha iyi anlıyorum (MEB Yayınları, 4. Sınıf, s.210)

Gelin sizlere yüreğimizde misafir edelim (MEB Yayınları, 4. Sınıf, s.210)

23 Nisan 1920 de Ankara'da olmak seni bize hediye eden büyüklerin elinden öpmek istiyorum (MEB Yayınları, 4. Sınıf, s.210)

Bilim ve Teknoloji temasında ise öğrencilerin kendilerini ilgilendiren konularda düşüncelerini özgürce ifade etmeleri ve görüşlerini açıkça belirtmeleri teşvik edilmiştir. Ayrıca, öğrencilere bilgi ve belge kaynaklarına erişim hakları konusunda bilinç kazandırıldığı ifade edilebilir. Tema içerisinde, katılım hakkına dair konular hem doğrudan hem de dolaylı olarak cümlelerle ele alınarak öğrencilere bu önemli konuda kapsamlı bir anlayış kazandırılmıştır. Örnek ifadeler şunlardır:

Sanal ortamda ders yapmaları çok kolay oluyordu. (MEB Yayınları,1Sınıf, s.120)

Gazeteler haber verir

Dünyada olup biteni (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s. 171)

Günümüzde ise artık telefonlar ile konuşmanın dışında birçok şey yapılmaktadır: internete girmek, mesaj göndermek fotoğraf çekmek ve video kaydetmek, müzik dinlemek, görüntülü görüşme yapmak bunlardan bazılarıdır. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 201)

Gelecekte tüm arabalar ayağımızı yerden kesiyor sevgili babaanne, haberin olsun. (MEB Yayınları, 4. Sınıf, s.126)

İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan Erdemler temasında, katılım hakkına vurgu yapıldığı söylenebilir. Bu tema, çocukların yararını ön planda tutarak, kendi ilgi alanlarındaki konularda düşüncelerini özgürce ifade etme yeteneğini geliştirmeye odaklanmıştır. Ayrıca, temada çocuklara dinlenilme hakkı ve barış içinde toplanma hakkı gibi önemli kavramlar da yer almaktadır. Doğrudan ve dolaylı cümlelerle temanın içerisinde katılım hakkı vurgulanmıştır. Kitaplarda yer alan örnek ifadeler şunlardır:

Örnek çocuk yarışmasının sonuçları bu yıl okulların açılacağı sabah açıklanacaktı. (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s.24)

Hey arkadaş dur! Bize bu konuda akıl verebilecek biri geliyor. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s.76)

Çiftçi oğullarıyla ne kadar konuştuysa da fayda etmemiş. Çocuklar sözden anlamıyorlar varmış. (MEB Yayınları, 4. Sınıf, s. 96)

İkinci Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan Millî Mücadele ve Atatürk temasında ise katılım hakkının önemini vurgulanmıştır. Bu temada, çocuğun yararı ve barış içinde toplanma hakları, öğrencilerin katılım hakkını anlamalarına yönelik anahtar kavramlar olarak ele alınmıştır. Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece bireysel haklarını değil, aynı zamanda toplumsal sorumluluklarını da anlamalarına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Dolaylı ve doğrudan cümlelerle katılım hakkına vurgu yapılması, öğrencilere bu kavramın farklı yönlerini anlama ve değerlendirme fırsatı tanımaktadır. Örnek ifade şu şekildedir:

Atatürk, bir gün Ankara'da yapılan yağlı güreş karşılaşmasına gitmişti. Bu, ülke çapında bir karşılaşmaydı. Meydanda davul ve zurnalar çalıyor, er meydanında turlar çevrilirken naralar atılıyordu. (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s.56)

İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarında ortak olan Millî Kültürümüz temasında, çocuğun yararı, barış içinde toplanma hakkı gibi unsurlarla birlikte, kendini ilgilendiren konularda düşüncelerini ifade etme hakkı da ele alınmıştır. Bu temada, katılım hakları, demokratik bir vatandaşlık anlayışı bağlamında işlenmiştir. Öğrencilere, kendini ilgilendiren konularda düşüncelerini ifade etme hakkının, bireysel gelişimlerine nasıl katkı sağlayabileceği anlatılmıştır. Ayrıca, barış içinde toplanma hakkıyla birlikte, toplumsal birlik ve dayanışmanın önemi vurgulanarak öğrencilere sosyal sorumluluk bilinci aşılanmaya çalışılmıştır. Örnek ifadeler şunlardır:

Bayram yapar çocuklar Yirmi Üç Nisan bugün. Büyük bir sevinç kaplar

Bütün yurdun üstünü (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s. 206)

Yarın hep birlikte gidip derdimizi anlatalım. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s.110)

Anadolu Kadınlar Birliği kadın ve genç kızlar için bir eğitim ve üretim kurumuydu. (MEB Yayınları, 4. Sınıf, s.171)

İlkokul ikinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan Okuma Kültürü temasında, çocuğun yararı, kendini ilgilendiren konularda görüşlerini ifade etme ve görüşlerini özgürce ifade etme hakları, katılım hakları açısından ele alınmıştır. Öğrencilere, kendi ilgi alanlarına yönelik okuma alışkanlıkları geliştirme ve farklı görüşlere açık olma fırsatı tanınarak, katılım hakları konusunda duyarlı bireyler olmalarına destek sağlandığı söylenebilir.

Görüşlerini ifade etme ve özgürce düşüncelerini ifade etme hakları, öğrencilere demokratik bir ortamda etkili iletişim kurma becerileri kazandırma amacını taşır. Dolaylı ve doğrudan cümlelerle katılım haklarına vurgu yapılması, öğrencilere bu hakların günlük yaşamları içinde nasıl uygulanabileceğini daha anlamlı bir şekilde anlamalarına yardımcı olabilir. Metinlerde yer alan örnek ifadeler ise şunlardır:

—İstersen kitaplardan birini bırak, diyor.

—Yoo olmaz, diye bağıryorum, kitaplardan vazgeçemem. Yaz boyunca ne okurum sonra? (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s. 228)

Sonra matbaada kâğıtlara basıldılar, iki kapak arasına girip kitaplaştılar. Kitaplar çoğaldı. Çoğaldıkça ülkenin dört bir yanına dağıldılar. (MEB Yayınları, 2. Sınıf, s. 220)

İlkokul üçüncü sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan Birey ve Toplum temasında da yine katılım haklarına yer verilmiştir. Metinlerde yer alan örnek ifadeler şunlardır:

Çocuğunuz bir gül ama biliriz ki yaz,

Saf hava, uyku, su, oyun demek

Böyle olursa hastalık olmaz,

Okul açıldı başladı emek (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s.12)

Ama sadece bu çocuk bana gerçeği olduğu gibi anlattı; işte bu yüzden benden sonra o kral olacak. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s. 27)

İlkokul üçüncü sınıf Türkçe ders kitaplarında İletişim temasında, çocuğun yararı gözetilerek, bilgi ve belge kaynaklarına erişim hakları, öğrencilerin katılım hakları açısından değerlendirilmiştir. Bu temada yer alan katılım haklarına dair örnekler şunlardır:

Hazırlayıp özenle,

Matbaada basarlar.

Her gün aynı düzende,

Bize ulaştırırlar. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s.144)

Bu iletişim araçları dünyanın neresinde olursanız olun ailenizle ya da arkadaşlarınızla haberleşmenizi sağlar. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s.157)

Mesajlaşma ve sosyal medya sitelerindeki hakaret mesajlarını asla karşılık verme! (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s.158)

İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarında Sağlık ve Spor temalarında katılım hakları vurgusu, öğrencilere fiziksel etkinliklere katılımın ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarının önemini anlatmayı amaçlamıştır. Çocuğun yararı ilkesi, öğrencilere spor ve sağlıkla ilgili bilinçlenme fırsatı sunarak, bireysel ve toplumsal anlamda sağlıklı yaşam pratiklerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Barış içinde toplanma hakları ise öğrencilere sosyal etkileşim ve dayanışma içinde bulunma imkânı tanıyarak, katılım haklarını geniş bir bakış açısıyla ele almıştır. Örnek ifadeler şunlardır:

İlk yardım, sağlık görevlileri gelene kadar yardım gereksinimi olan kişinin durumunun kötüleşmesini önlemek için yapılan işlemlerdir. (MEB Yayınları, 4. Sınıf, s.234)

Bu adımı da yapacaklarınız 112 acil çağrı merkezini arayarak kendinizi tanıtmak ve aradığınız numarayı bildirmek, kazanın nerede, nasıl olduğu ve kaç kişinin yaralandığı gibi bilgileri vermek. (MEB Yayınları, 4. Sınıf, s.234)

Toplumun eğitiminde izciliğin çok büyük bir rolü vardır. Bu nedenle okullarımızda izcilik faaliyetlerine geliştirmeliyiz. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s.249)

İzcilik faaliyetleri, hoşgörü, sevgi ve saygıya dayanır. (MEB Yayınları, 3. Sınıf, s.249)

Türkçe ders kitaplarında katılım hakkının yaşama hakkına kıyasla daha az, korunma ve gelişme hakkına göre ise daha fazla yer aldığı görülmüştür. Katılım hakkı kapsamında Türkçe ders kitaplarında çocuğun yararı, kendini ilgilendiren konularda düşüncelerini ifade etme, dinlenilme hakkı, görüşlerini özgürce

ifade etme hakkı, barış içinde toplanma/dernek kurma hakkı, bilgi ve belge kaynaklarına erişim hakkı ele alınmıştır. Kitaplar içinde en fazla vurgu yapılan konu, bilgi ve belge kaynaklarına erişim hakkıdır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, ilkokul birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının BMÇHS`nin dört hak kategorisine göre incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçları, ilkokul düzeyindeki Türkçe ders kitaplarının genel olarak bu temel haklara odaklandığını ve içeriklerinde bu haklara yer verdiğini göstermektedir.

Yaşama hakları, çocuğun temel haklarının merkezini oluşturmaktadır. Bu haklar, çocuğun sağlıklı bir biçimde büyümesi, güvenliği, beslenmesi, barınması ve bakımı gibi temel yaşamsal ihtiyaçlarına odaklanmaktadır (Sarı, 2019). Araştırma, ilkokul Türkçe ders kitaplarının metinlerinde yaşama haklarına genel bir vurgu olduğunu göstermekle birlikte, bu vurgunun özellikle üçüncü ve dördüncü sınıf seviyelerinde daha belirgin olduğunu göstermektedir. İlkokul seviyelerinden başlayarak, öğrencilerin yaşama hakları konusundaki farkındalığını artırmak adına içeriklerin artan bir biçimde bu haklara odaklandığı gözlemlenmiştir. Nayır ve Kepenekçi (2011) ile Büyükalan ve Harmankaya'nın (2019) çalışmalarında benzer bir eğilim gözlemlenmiştir, bu da ilkokul birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının incelenmesi sonuçları ile uyumluluk göstermektedir. Bu tutarlılık, ilgili literatürle uyumlu bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Araştırma, ilkokul düzeyindeki Türkçe ders kitaplarının çocuk hakları odaklı içeriklerle zenginleştirilmesinin, öğrencilerin bu haklar konusundaki anlayışlarını güçlendirebilecek önemli bir araç olduğunu vurgular.

Bu çalışma, çocuğun toplum, aile ve genel yaşam içinde aktif bir rol üstlenmesini hedefleyen katılım haklarına odaklanmaktadır. Çelik ve Meray'ın (2020) ifadesine göre, bu haklar çocuğun düşüncelerini açıklama, kendisini ilgilendiren konulardaki kararlara katılma, barış içinde toplanma ve demokratik süreçlere katılma haklarını içermektedir. Çocuğun, toplum içerisinde varlık göstermede etkileme hakkı olarak tanımlanan katılım hakları, onun birey olarak toplumda yer bulma sürecine odaklanmaktadır. İlgili araştırma, ilkokul birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarında katılım haklarına da önemli bir vurgu yapıldığını ortaya koymaktadır. Bu vurgunun özellikle ikinci ve üçüncü sınıflarda daha fazla ele alındığı, devamında dördüncü sınıflara yer verildiği, en az ise birinci sınıf seviyesinde katılım haklarına yer verildiği gözlemlenmiştir. Bu durum, çocukların yaşlarına uygun bir şekilde katılım haklarına yönlendirilerek, demokratik süreçlere daha fazla dâhil olmalarına olanak tanınmasının önemini vurgular.

Nayır ve Kepenekçi'nin (2011) çalışmasında birinci kademe katılım haklarına daha fazla vurgu yapıldığı bulgusuyla paralellik göstermektedir. Ancak, diğer araştırmacıların (Büyükalan & Harmankaya, 2019; Kepenekçi & Aslan, 2011; Sarı, 2019; Türkyılmaz & Kuş, 2014) çalışmalarında katılım haklarına daha az yer verildiği gözlemlenmiştir. Diğer çalışmalarda, çocukların katılım haklarına daha fazla vurgu yapılmasının önemli olduğu görüşü yaygındır. Çocukların toplumsal yaşamda etkin bir rol oynamaları, kendi görüşlerini özgürce ifade etmeleri, toplumsal kararlara katılmaları, düşüncelerini açıklamaları ve demokratik süreçlere dâhil olmaları, genel olarak demokratik bir toplumun oluşturulmasına ve sürdürülmesine katkı sağlar.

Bu bağlamda, ilkokul Türkçe ders kitaplarında katılım haklarına daha fazla vurgu yapılması, çocuklara bu hakları öğretmenin yanı sıra, öğrencilere demokratik vatandaşlık değerlerini benimseme fırsatı

sunabilir. Çocukların küçük yaştan itibaren demokratik değerlere aşina olmaları, toplumsal sorumluluk bilinci kazanmaları ve toplumlarına aktif katılım sağlamaları açısından büyük bir önem taşır.

Diğer çalışmalarda, çocukların katılım haklarına daha fazla vurgu yapılmasının önemli olduğu görüşü yaygındır. Çocukların toplumsal yaşamda etkin bir rol oynamaları, kendi görüşlerini özgürce ifade etmeleri, toplumsal kararlara katılmaları, düşüncelerini açıklamaları ve demokratik süreçlere dâhil olmaları, genel olarak demokratik bir toplumun oluşturulmasına ve sürdürülmesine katkı sağlar. Bu bağlamda, ilkokul Türkçe ders kitaplarında katılım haklarına daha fazla vurgu yapılması, çocuklara bu hakları öğretmenin yanı sıra, öğrencilere demokratik vatandaşlık değerlerini benimseme fırsatı sunar. Çocukların küçük yaştan itibaren demokratik değerlere aşina olmaları, toplumsal sorumluluk bilinci kazanmaları ve toplumlarına aktif katılım sağlamaları açısından büyük bir önem taşır.

Sonuç olarak, ilkokul Türkçe ders kitaplarında katılım haklarına verilen önem, çocuk hakları alanındaki genel gelişmeleri destekleyerek, çocukların güçlendirilmesine, demokratik değerlere erken yaşta aşina olmalarına ve toplumlarına daha aktif bir şekilde katılım sağlamalarına yönelik bir adım olarak değerlendirilebilir.

İlkokul Türkçe ders kitaplarında, çocuğun gelişim hakkının önemi vurgulanmış ve bu haklara ne ölçüde vurgu yaptığı gözlemlenmiştir. Çocuk hakları, genel anlamda çocukların yaşam kalitesini artırmayı ve toplumsal hayata etkin bir şekilde katılabilmelerini sağlamayı amaçlar. Bu bağlamda, gelişim hakkı da çocukların toplum içinde aktif bir rol alabilmeleri ve çevrelerine dair bilgi sahibi olabilmeleri için temel bir hak olarak değerlendirilmektedir.

Sarı'nın (2019) ifadesine göre, çocukların gelişim hakları, eğlence, kültürel faaliyetler, oyun, serbest zaman etkinlikleri ve dinlenme gibi unsurları içermektedir. Bu hakların öğrenilmesi, çocukların yaşam deneyimlerini zenginleştirmelerine, kişisel gelişimlerini desteklemelerine ve toplumsal hayatta daha etkin rol almalarına olanak tanır. Bu noktada, ilkokul Türkçe ders kitaplarının bu haklara vurgu yapması, çocukların bu alanlarda bilinçlenmelerine önemli bir katkı sağlayabilir.

Araştırmanın ortaya koyduğu bulgulara göre, ilkokul Türkçe ders kitaplarında gelişim hakkına yönelik bir vurgu olduğu görülmektedir. Özellikle ikinci ve üçüncü sınıflarda bu vurgunun daha belirgin olduğu belirtilmiş, dördüncü sınıflarda da devam ettiği ifade edilmiştir. Ancak, birinci sınıflarda bu hakkın daha az vurgulandığı gözlemlenmiştir. Diğer yandan, Büyükalın ve Harmankaya'nın (2019) çalışmalarında, yaşama hakkından sonra gelişme hakkına daha fazla öncelik verildiği belirtilmiştir. Bu durum, ilgili araştırma ile gelişmektedir. İlkokul Türkçe ders kitaplarının incelendiği bu çalışmada, yaşam hakkından sonra katılım hakkına daha sık yer verildiği, ardından gelişim hakkına vurgu yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu durum, katılım ve gelişim haklarının birbirlerine yakın olduğunu ortaya koymaktadır.

Sarı'nın (2019) çalışmasındaki sonuçlarla diğer çalışmalardaki bazı farklılıklar, ilkokul Türkçe ders kitaplarının içeriklerinin çeşitliliği ve vurgularının değişkenlik gösterdiğini göstermektedir. Bu çeşitlilik, ders kitaplarının hazırlanmasında etkili olan çeşitli faktörlerin rolünü yansıtabilir.

Sonuç olarak, gelişim hakları, çocukların toplumsal yaşamda aktif bir rol alabilmeleri ve yaşadıkları dünya hakkında bilgi sahibi olmaları açısından büyük önem taşır. İlkokul Türkçe ders kitaplarında bu haklara vurgu yapılması, çocukların bu alanlarda bilinçlenmelerini sağlayarak toplumsal katılımlarını destekleyebilir. Ancak, ders kitaplarının içeriğindeki farklılıkların ve vurgu farklarının dikkate alınması, çocuk haklarına duyarlı bir eğitim sağlanması açısından önemlidir.

Çocuk hakları, çocukların yaşamlarını olumsuz etkileyebilecek unsurlardan korunmasını amaçlar ve bu haklar, çocuğun savunmasızlık durumunu göz önünde bulundurarak düzenlenir. Bu bağlamda, çocukların sadece çocuk olmaları, korunma haklarına otomatik olarak sahip olmalarını gerektirir. Özellikle çocuğun özne konumuna geçmesiyle birlikte, yaşamını etkileyebilecek her türlü faktörden korunması öncelikli bir sorumluluktur (Sarı,2019).

Sarı'nın (2019) belirttiği gibi, korunma hakları çocuğun sağlığı, güvenliği, eğitimi, ahlaki değerleri ve genel refahını temin etmeyi amaçlar. Bu haklar, çocuğun yaşamında olumsuz etkilere yol açabilecek risk ve tehlikelere karşı korunmasını sağlar. Ancak, ilkökul Türkçe ders kitapları üzerine yapılan araştırma sonuçlarına göre, korunma hakkına daha az vurgu yapıldığı görülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, korunma hakkının genel olarak Millî Mücadele ve Atatürk temalarında yer aldığı belirlenmiştir. Bu durum, korunma hakkının içerdiği maddelerin, tarihsel ve ulusal temalar bağlamında daha fazla vurgu bulduğunu göstermektedir. Ayrıca, dördüncü sınıf seviyesinde korunma hakkına daha çok yer verilmesi, belirli yaş düzeylerine göre hakların vurgulanmasındaki farklılıkları ortaya koymaktadır.

Korunma hakları arasında en çok silahlı çatışmalardan korunma hakkının ele alındığı, en az ise sömürüden korunma hakkının işlendiği gözlemlenmiştir. Bu durum, belirli hakların diğerlerine kıyasla daha fazla vurgulanmasının içerik tercihleri veya müfredat öncelikleriyle ilgili olabileceğini göstermektedir.

Büyükalın ve Harmankaya'nın (2019) çalışmalarına göre, çocuk haklarının metinlerde yer alma düzeyinin incelenmesi, ilgili araştırmayla paralellik gösteren bir sonuca ulaşmıştır. Yani, korunma hakkının metinlerde daha az yer alması eğitim materyallerinde çocuk haklarına ilişkin konuların yeterince vurgulanmadığını düşündürülebilir.

Sonuç olarak, çocukların korunma haklarına ilişkin eğitim materyallerinin içeriğinin çeşitlendirilmesi ve bu hakların dengeli bir şekilde işlenmesi, çocukların bu haklar konusunda daha bilinçli olmalarını sağlayabilir. Bu, çocuk hakları perspektifinden bakıldığında, çocukların güvenli ve destekleyici bir çevrede büyüme hakkını güvence altına alabilir ve genel olarak çocuk haklarının daha etkin bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunabilir.

Araştırma sonucunda, şu öneriler geliştirilmiştir:

- İlkokul Türkçe ders kitaplarında, korunma hakları içerisinde yer alan farklı konulara eşit bir şekilde vurgu yapılmalıdır. Sadece belirli bir hakka odaklanmak yerine, tüm korunma haklarına adil bir biçimde yer verilmelidir.
- Ders kitaplarında, çocuk katılımını teşvik edecek interaktif etkinliklere ve örnek olaylara daha fazla yer verilmelidir.

Kaynakça

- Akyüz, E. (2000). *Çocuğun haklarının ve güvenliğinin korunması*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları Sözleşmesi'nin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Millî Eğitim Dergisi*, 151.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Büyükalın, E., & Harmankaya, İ. (2019). Ödüllü resimli çocuk kitaplarında çocuk haklarının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 769-791.
- Civelek, D., Yılmaz Gündüz, D., & Karafilik, F. (2021). *İlkokul Türkçe 1 ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Çeçen, M. A., & Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 35(173), 39-49.
- Çelik, M., & Meray, Z. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının çocuk hakları açısından incelenmesi. *Diyalektolog-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, (25).
- Demircan, C. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Donnelly, J. (2013). Universal human rights in theory and practice. *Cornell University Press*.
- Ertuğrul, Ş. (Ed.). (2023). *İlkokul Türkçe 2. sınıf ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kepenekci, Y. ve Aslan, C. (2011). *Okulöncesi döneme seslenen kitaplarda çocuk hakları*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Martínez-Bello, V., Martínez-Rojas, Á., & Lahuerta-Contell, S. (2020) A critical analysis of the explicit and implicit treatment of human rights education in early childhood education textbooks. *Frontiers in Education*, 5, Article 565139. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.565139>
- Meray, Z. & Kuş, Z. (2014). *Demokratik vatandaşlık ve çocuk hakları eğitimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı
- Morgan, H. (2022). Conducting a qualitative document analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64-77.
- Nayır, F., & Kepenekci, Y. (2011). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Çocukların Katılım Hakları. *İlköğretim Online*, 10(1), 160-168.
- Özdemir Uluç, F. (2008). *İlköğretim programlarında çocuk hakları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.
- Sarı, T. (2019). *Çocuk Kütüphanelerinde Yer Alan Çocuk Kitaplarının Çocuk Hakları Açısından İncelenmesi: Ankara İli Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sayar, B., Korkmaz Değer, F., Polat, H., Erdoğan, İ., Yeşilova, K., Taşdemir, M., & Zengin, T. (2023). *İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Toğrulca, S. (2019). *Cumhuriyetten Günümüze Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Çocuk Hakları Bakımından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turan, S. (2011). *Masalların çocuk hakları bağlamında çözümlenmesi ("Her Güne Bir Masal" Adlı Kitap Üzerine Bir İnceleme)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türkyılmaz, M., & Kuş, F. (2014). İlköğretim 100 Temel Eserde Çocuk Hakları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 39-63.
- Westman, J. C. (1999). Children's rights, parents' prerogatives, and society's obligations. *Child Psychiatry and Human Development*, 29, 315-328.

Yıldırım Doğru, S., Durmuşoğlu Saltalı, N., Budak, O. & Konuk Er, R. (2015). *Çocuk hakları ve koruma. Eğiten Kitap.*

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, O. (Ed.). (2021). *İlkokul Türkçe ders kitabı 3*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

05. Türkçe Dersi Geçme Notunun Yetmiş Olması Konusunda Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri¹

Hasan BAKIRCI²

Ebrar AKBULUT³

Osman RENÇBER⁴

APA: Bakırcı, H. & Akbulut, E. & Rençber, O. (2024). Türkçe Dersi Geçme Notunun Yetmiş Olması Konusunda Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 75-91. DOI: 10.29000/rumelide.1471647.

Öz

Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin dil becerilerini değerlendirme sürecidir ve doğru bir şekilde uygulandığında öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek öğrenmelerini geliştirmeye katkı sağlar. Türkçe dersi geçme notunun yetmiş olarak belirlenmesi, Türkçe öğretmenleri arasında bir tartışma konusu olmuştur. Türkçe dersi geçme notunun yetmiş olma kararının henüz alınmış olması ile bu çalışma güncelliğini korumakta ve daha önceden alan yazında rastlanılmaması nedeniyle böylesi bir çalışmayı önemli kılmaktadır. Bu makale, Türkçe öğretmenlerinin bakış açılarını ele alarak, eğitim sistemimizin bu yeni yönlendirmesinin başarısını ve sürdürülebilirliğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanıldığı çalışmada, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, Van İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı farklı ortaokullarda görev yapan 10 Türkçe öğretmeniyle yürütülmüştür. Veriler, altı açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışma kapsamında toplanan veriler, içerik analizi yöntemine göre çözümlenmiştir. Bulgular incelendiğinde, öğretmenler Türkçe dersi geçme notunun yetmiş olmasıyla ilgili olumlu ve olumsuz düşüncelerini kendi bakış açılarından ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, not baskısı nedeniyle öğrencilerin sadece geçme odaklı çalıştıkları ve kısa vadeli başarıyı artırmak için daha kolay sorular sorduklarına dair endişeleri bulunmaktadır. Bu durum, öğrencilerin derinlemesine öğrenme sürecinde eksiklik yaşadıklarını ve sadece geçme notuyla

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %12

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 19.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1471647

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü / Assoc. Prof., Van Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Department of Curriculum and Instruction (Van, Türkiye), hasanbakirci@yyu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-7142-5271 **ROR ID:** https://ror.org/041jyzp61, **ISNI:** 0000 0001 2164 6335, **Crossreff Funder ID:** 501100010760

³ YL Öğrencisi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, EğitimBilimleri Enstitüsü / Master Student, Van Yüzüncü Yıl University, Institute of Educational Sciences (Van, Türkiye), ebosakbulut650@gmail.com, **ORCID ID:** 0009-0001-2768-9819 **ROR ID:** https://ror.org/041jyzp61, **ISNI:** 0000 0001 2164 6335, **Crossreff Funder ID:** 501100010760

⁴ Dr. Öğrencisi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı / PhD Student, Ağrı İbrahim Çeçen University, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Department of Turkish Education (Ağrı, Türkiye), osmanrençber@gmail.com, **ORCID ID:** 0009-0008-2442-7806 **ROR ID:** https://ror.org/054y2mb78, **ISNI:** 0000 0004 0399 2543, **Crossreff Funder ID:** 100019131

yetinmenin uzun vadeli başarıyı olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, eğitim sistemindeki ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin gözden geçirilmesi ve öğrencilerin motive olmalarını destekleyen stratejilere odaklanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ölçme ve değerlendirme, Türkçe dersi, geçme notu, öğretmen görüşleri

Opinions of Turkish Teachers on the Turkish Course Passing Grade of 70⁵

Abstract

Assessment and evaluation is the process of evaluating students' language skills, and when implemented correctly, it contributes to improving students' learning by identifying their strengths and weaknesses. Determining the Turkish course passing grade as seventy has been a matter of debate among Turkish teachers. This study remains up-to-date as the decision to have a Turkish course passing grade of 70 has just been taken, making such a study important as it has not been found in the literature before. This article aims to evaluate the success and sustainability of this new orientation of our education system by considering the perspectives of Turkish teachers. The study, in which the phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used, was conducted in the 2023-2024 academic year with 10 Turkish teachers working in different secondary schools affiliated with the Van Provincial Directorate of National Education. Data was collected with a semi-structured interview form consisting of six open-ended questions. The data collected within the scope of the study was analyzed according to the content analysis method. When the findings were examined, teachers expressed their positive and negative thoughts about the Turkish language course passing grade being 70, from their own perspectives. Teachers have concerns that due to grade pressure, students study only to pass and ask easier questions to increase short-term success. This situation reveals that students experience deficiencies in the in-depth learning process and that being satisfied with only a passing grade may negatively affect long-term success. Therefore, it is recommended to review the measurement and evaluation methods in the education system and focus on strategies that support students' motivation.

Keywords: Measurement and evaluation, Turkish lesson, passing grade, teacher opinions

1. Giriş

Önceki yüzyılın ortalarından itibaren başlayan ancak bilhassa son çeyrek diliminde belirginleşen ve halen süregelen paradigmatik değişimler, eğitim sistemini dönüştürme baskısı oluşturmaktadır. Bu değişikliklerin amacı, 21. yüzyılın gerektirdiği niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesidir (Özden, 2005). Çağdaş eğitim modelleri oluşturularak çağa ayak uydurabilecek insanın yetiştirilmesi gayesi,

⁵ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 12

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 19.03.2024-Acceptance Date: 20.04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1471647

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

eğitim alanındaki bu değişmelerin vazgeçilmez olduğunu ortaya koyar. Çağdaş eğitim modelleri ezber yoluyla bilgiyi depolayan değil; onu üretip yorumlayarak kullanabilen, bilginin denetimini elinde bulundurabilen özelliklere sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Günümüz öğrenme yaklaşımlarında, “*Bilginin geçici ve bireye göre anlam kazandığı, öğrenmenin bir etkileşim süreci olduğu, ansiklopedik bilgi yerine konuları derinliğine öğrenmenin anlam kazandığı, öğrencilerin, öğrenmeyi öğrenme becerilerine sahip olmaları gerektiği, zekâ gelişiminin çok yönlü olması gerektiği*” vurgulanmaktadır (Özden, 2005: 15). Yirmi birinci yüzyılda okul, öğrencilere bilgi ve becerilerin yüklendiği bir kurumdan çok toplumu şekillendiren ve toplumsal kalkınmaya yön veren bir kuruma dönüşmektedir. Öğrencilere sabit içeriğin aktarıldığı öğretim programı yerine, yetkinlik ve becerilerin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Öğretmenlerin, bilgiyi aktarmak dışında öğrencilere liderlik etmesi gerekmektedir. Öğrencinin ise potansiyelini keşfederek, bilgiyi inşa eden ve hayat boyu öğrenen bireye dönüşmesi amaçlanmaktadır (Çalık ve Sezgin, 2005).

Öğretmen, öğretim programının uygulayıcısı olarak görülebilir. Öğretmenin öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken kullanmış olduğu yöntem ve teknikler, öğretimin verimliliği ve amaca ulaşılabilirliği noktasında büyük bir öneme sahiptir. Bu bağlamda öğretmenin öğrencilere konuları aktarımında Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve ilgili dersin hedeflerine / kazanımlarına ulaşmak için belirleyeceği öğretim yöntem ve teknikleri konuya, öğrencinin yaş düzeyine, ön öğrenmelerine, hazır bulunuşluklarına, beklenti, ilgi ve derse yönelik yaklaşımlarına uygun olmalıdır. Bu teknikler öğrencileri sorgulayıcı ve üretken düşünme ile irdeleyici araştırmalara sevk etmelidir. Dahası öğretmen tarafından belirlenen bu yöntem ve tekniklerle ilgili etkinlikler belirli bir plan dâhilinde gerçekleştirilmelidir. Şayet bu şekliyle öğrenme-öğretme süreci istenilen amaçlar doğrultusunda gerçekleşemiyorsa, bahsi geçen süreçte kullanılmış olan yöntem ve teknikler yeniden gözden geçirilerek gerek duyulması halinde değiştirilip yerine farklı uygulamalar hayata geçirilmelidir (Aydede, Çağlayan, Matyar ve Gülnaz, 2005). Bu açıdan bakıldığında öğretmenin temel gayesi ve vazifesi; öğrencilere Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda edinimi istenen davranışları kazandırmak ve hedeflenen öğrenmeler ışığında öğrenci ve öğrenme sürecinin nitelikleriyle uyumlu olarak çevresel olayları seçmek, düzenlemek, uygulamak ve denetlemek, yani öğrenmeyi sağlama adına öğrenci için etkili bir öğretim ortamı sağlamaktır (Senemoğlu, 2007).

Öğrenme, öğretim dilinin tam anlamıyla etkili ve verimli bir biçimde kullanılmasına bağlı olarak etkili bir iletişim temelinde gerçekleşir. Tekin (1980), öğrencinin okulda başarılı olabilmesinin ön koşulunu, okuduğunu veya dinlediğini anlamaya; duygu, düşünce ve bildiklerini anlatmaya bağlamıştır. Bu doğrultuda özellikle anlama ve anlatmayı programın ana hedefleri arasına koyan Türkçe Dersi Öğretim Programı okuma, dinleme, konuşma ve yazmadan oluşan dört temel dil becerisi üzerine kuruludur. Başka bir deyişle okullarda Türkçe dersinin okutulmasında, öğrencilerin bu dil becerilerini edinimleri amaçlanır. Bunlar içerisinde okuma ve dinleme anlamaya yönelik beceriler iken konuşma ve yazma ise anlatmaya yöneliktir (Aytan ve Kır, 2021). Görüldüğü gibi Türkçe dersi anlamayı temele almış ve bu yolla diğer derslere de katkı sağlayacak bir konum edinmiştir. Öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlamaları onlar için yolun başlangıcı olacağı gibi aynı zamanda nihai bir hedef olarak düşünülmektedir (Hans ve Hans, 2015). Başka bir çalışmada okuduklarında bir çıkarım elde etme şeklinde belirttiği anlama (Snow, 2002), kişinin hem zihinsel hem de bedensel aktivitesi ile verilmek istenen iletiyi eksiksiz alma olarak da yorumlanabilir. Öğrenmenin istenen ölçüde olması için bahsini etmiş olduğumuz anlama düzeyinin mümkün olduğunca üst seviyede gerçekleşmesi gerekir.

Doğrudan anlama yeteneğinin gelişimine yönelik varlığını sürdüren Türkçe dersinin diğer derslerin de temelini teşkil ettiği söylenebilir. Özellikle ilk ve ortaokullarda çocuğun yaş aralığı da düşünüldüğünde

Türkçe dersinin kazanımlarının çok kolaylıkla farklı dersler için de yetiştirici nitelikte olduğu düşünülebilir. Böylelikle başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere, ilk kademedan başlayarak eğitim camiasının tüm öğretmenlerine büyük sorumluluklar düştüğünü belirtilebilir. Bu bağlamda, Sever'e (2000) göre özellikle Türkçe dersi aracılığıyla ana dil kullanımında yetkin konuma ulaştıkça fikir yapısı, yorumlama yeteneği gelişen; duygusal ve sanatsal açıdan belli bir inceliği kazanan; yerel ve uluslararası kültür zenginliğini özümseyip öz kimliğini ortaya koyabilen bir öğrenci, diğer dersleri de önemli oranda başaracaktır. Bunun yanı sıra, Kavcar, Oğuzkan ve Sever'in (1995) de vurguladığı gibi, diğer tüm derslerle ve öğrencinin okul sonrası yaşamıyla da doğrudan münasebeti olan Türkçe dersi önemini bir kez daha göstermektedir. Türkçe öğretiminin önemini Sever, Kaya ve Aslan (2011) okul türüne ait öğrenmenin başlangıç noktası olan ilköğretimde (ilk/ortaokul) bütün derslerin başarısını etkileyen bir süreç şeklinde tarif ederek belirtmişlerdir. Bu süreçte çocukların kavrama ve ifade edebilme yeteneklerini geliştirmek, kelime hazinelerini zenginleştirip ana dillerini yanlışsız ve etkili bir şekilde kullanma becerisini edinmelerini sağlamak önemli amaçlardandır. Kaya ve Kardaş (2019: 93) göre toplumu meydana getiren bireyin başta kendi var oluşunu tanımasını sağlayan, onun sosyalleşmesine ciddi katkılar sunan, bireyin kültürel değerleri almasına aracılık eden, en önemlisi de bireyde milli şuur, his ve heyecanın doğmasına vesile olan ana dil eğitiminin önemini anlayan ve kavrayan çağdaş ülkeler ve medeniyetler bu eğitime ayrı bir ehemmiyet vermiştir. Ayrıca öğrencilere dil bilinç ve sevgisini kazandırarak onların okuma alışkanlığı edinmesi, karşılaştığı konular hakkında fikir üretebilen, duyarlı insanlar olarak yetiştirilmesi gayesi de vardır (Aslan, 2017; Dilidüzgün, 2004; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005; Kuzu, 2004; Sever, 2006a, 2007a; Öz, 2001).

Türkçe öğretimi sadece dil bilgisi ve sözlük bilgisi kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme, duygusal zekâ ve kültürel farkındalık gibi genel becerilerini de geliştiren bir öneme sahiptir. Dil öğretimi, öğrencilere sadece kendi ana dillerini etkili bir şekilde kullanma yeteneği kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda onları kültürel çeşitliliği anlama ve değerlendirme konusunda donatarak daha geniş bir perspektife sahip bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Söylemez, 2018). Türkçe öğretimi, bu hedeflere ulaşmak için öğretmenlerin sadece dil bilgisi öğretimine odaklanmaktan ziyade öğrencilerin bireysel öğrenme tarzlarına ve ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde yaklaşmalarını gerektirir (Karatay ve Dilekçi, 2019).

Bu noktada öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bakırcı, Kaya ve Parlak'a (2023: 116) göre eğitimin üç sac ayağı öğretmen, veli ve öğrenci arasındaki koordinasyon ve uyumun istenilen düzeyde olmasında en etkili aktörlerden birinin öğretmen olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim öğrenci başarısının da doğru olarak ölçülmesi büyük ölçüde öğretmenin sorumluluğundadır. Öğretmenin doğru ölçme yapabilmesi, ölçme ve değerlendirme alanına özgü bilgileri sınıf ortamında etkili olarak kullanabilmesine bağlıdır (Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011). Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin dil becerilerini değerlendirme sürecidir ve doğru bir şekilde uygulandığında öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek öğrenmelerini geliştirmelerine katkı sağlar (Şengül, 2023). Türk eğitim sisteminde öğrencilerin akademik başarıları ve davranış notu karne notuyla ifade edilmektedir. Öğrencinin karnesine yansıyan gerek akademik başarıları gerekse davranış notu başarıda belirleyici hatta en önemli kriter olarak esas alınmaktadır (Demir, 2023).

Eğitim politikalarındaki değişiklikler, genellikle öğretmenlerin öğretim yöntemlerini uygulamalarına, öğrenci değerlendirmelerine ve genel öğrenme ortamlarına yönelik çeşitli dinamikleri etkileyebilir. Bu bağlamda, Türkçe dersi geçme notunun yetmiş olarak belirlenmesi, Türkçe öğretmenleri arasında bir tartışma konusu olmuştur. Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin bu not standardındaki değişikliklerle ilgili görüşleri derinlemesine analiz edilerek, bu politika değişikliğinin Türkçe dersi öğretimi açısından

potansiyel etkileri ele alınmıştır. Türkçe öğretimi alanındaki bu notun başarı notu olduğunu varsayarsak, bu notlar genellikle öğrencinin dil bilgisi, yazma becerileri, okuma anlama yeteneği ve sözlü iletişim gibi konulardaki performansını yansıtarak değerlendirilebilir. Notlar, öğrencinin başarı düzeyini belirlemek için ölçme ve değerlendirme amacı taşıyabilir. Ancak, bu notlar sadece öğrencinin dil becerilerini değil, aynı zamanda öğretmenin öğrencinin öğrenme sürecine katılımını, derse olan ilgisini ve genel davranışını da değerlendirebilir. Bu değerlendirmeler, öğrencinin derse karşı güçlü veya geliştirilmesi gereken yönlerini anlamada önemli bir yere sahiptir.

Bu çerçeve de çalışmaya, Türkçe dersindeki geçme notunun belirlenmesine yönelik yeni geçme notunun arka planı ve dayanakları irdelenerek başlanmıştır. Ardından, geçme notunun öğrenci değerlendirme pratikleri üzerindeki muhtemel etkileri ve Türkçe öğrenme süreçlerine olan potansiyel katkıları ele alınmıştır. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin bu değişikliğe karşı duydukları endişeleri, beklentileri ve önerileri anlamak amacıyla yapılan görüşmelerden elde edilen verilere dayanılarak öğretmenlerin bakış açılarına odaklanılmıştır. Türkçe dersi geçme notunun yetmiş olmasına dair alınan karar ile çalışmamız güncelliğini korumakta ve daha önceden alan yazında böyle bir çalışmaya rastlanılmaması makaleyi önemli kılmaktadır. Bu makale, Türkçe öğretmenlerinin perspektiflerini ele alarak, eğitim sistemimizin bu yeni yönlendirmesinin başarısını ve sürdürülebilirliğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Türkçe dersi geçme notunun yetmiş olmasına yönelik öğretmenlerin görüşlerinin ayrıntılı şekilde incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseninde araştırmacının çıkış noktası olgudur. Araştırmacı, araştırmaya konu olan olgu üzerine birey veya grupların olguyu nasıl deneyimlediklerini, deneyimlediklerini nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koyacak görüşme soruları belirler ve verilerini bu sorular üzerine toplar (Çapar ve Ceylan, 2022). Olgu bilim, bireyler arasındaki benzer noktaları analiz etmek isteyen araştırmacılar için en ideal nitel araştırma desendir (Çepni, 2018). Olgu bilim deseninin amacı çalışmaya katılan kişilerle ilgili bireye ait deneyimlerini en ayrıntılı noktasına kadar analiz ederek olgu ya da olay hakkındaki herkesin yararlanabileceği bir anlayış tespit etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada olgu bilim deseni seçilmesinin amacı; geçme notunun belirlenmesinde, Türkçe öğretmenlerinin sahip olacakları deneyimleri nasıl yorumlayacakları doğrultusunda geçme notunun yetmiş olarak belirlenmesi hakkındaki görüşlerinin ele alınmasının etkili olduğu söylenebilir.

2.2. Katılımcılar

2023-2024 eğitim-öğretim yılında, Van İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı farklı ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleriyle yapılmış olan bu çalışma, altısı kadın ve dördü erkek olmak üzere 10 Türkçe öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimleri 5-14 yıl aralığındadır. Katılımcılar, kolay ulaşılabilir örnekleme türüne uygun şekilde seçilmişlerdir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi araştırmacının hedefi olan evrenden örneklemini oluştururken ulaşabileceği en kolay ögelere yönelmesi olarak tanımlanabilir (Patton, 2005). Araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verildikten sonra özellikle gönüllü olarak 10 Türkçe öğretmeni çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler, T1, T2, T3, ... T10 şeklinde kodlanmıştır. Aşağıda katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Katılımcı	Eğitim düzeyi	Mesleki Deneyim	Cinsiyet	Unvan
T1	Lisans	5	Erkek	Öğretmen
T2	Lisans	6	Erkek	Öğretmen
T3	Lisans	7	Kadın	Öğretmen
T4	Lisans	8	Kadın	Öğretmen
T5	Lisans	9	Kadın	Öğretmen
T6	Yüksek Lisans	11	Erkek	Uzman Öğretmen
T7	Lisans	13	Erkek	Uzman Öğretmen
T8	Yüksek Lisans	14	Kadın	Uzman Öğretmen
T9	Yüksek Lisans	15	Kadın	Uzman Öğretmen
T10	Lisans	16	Kadın	Uzman Öğretmen

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, yedisi lisans ve üçü yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri, beş ile on altı yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin dördü erkek ve altısı kadındır. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin unvanları açısından incelendiğinde beşi öğretmen ve altısı uzman öğretmen oldukları görülmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcıların görüşlerini daha samimi ve özgün bir şekilde ifade edebilmeleri için yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın amacı doğrultusunda araştırmacı yedi adet soru hazırlamıştır. Görüşme formundaki sorular, alanında uzman bir kişinin incelemesine sunulmuştur. Uzmanımız bir devlet üniversitesinde görevli olup nitel araştırma yöntemi ile ilgili yüksek lisans ve doktora dersleri vermektedir. Uzman görüşü alındıktan sonra sorulardan bir tanesi çıkarılmıştır. Sorunun bağlamı gereği konuyu başka alanlara saptırdığı neticesine ulaşılmıştır. Çıkarılan soru: “*Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için geçme notunun yetmiş olmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?*” sorusudur. Tüm bunlar neticesinde yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların son hali aşağıdaki gibidir:

1. Türkçe dersi geçme notunun yetmiş olmasının dersin önemini artırıp artırmamasına yönelik düşünceleriniz nelerdir?
2. Türkçe dersi barajının yetmiş olması hususunda diğer branşlardaki meslektaşlarınızın yaklaşımı nasıl oldu?
3. Türkçe dersi barajının yetmiş olması konusunda okul yöneticilerinin düşünceleri nelerdir?
4. Geçme notu sınırında kalan öğrencileri okul yöneticileri ve veliler geçirmeniz için zorlarsa ne gibi önlemler almayı planlıyorsunuz?
5. Geçme notunun yetmiş olması Türkçe dersinde öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etkileyeceğini düşünüyorsunuz?

6. Geçme notunun yetmiş olması öğrencilerin derse olan ilgileri ve motivasyonları üzerindeki etkisi konusunda düşünceleriniz nelerdir?

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. İçerik analizi, derlenen verilerin detaylı irdelenmesini ve elde edilen bu bulguların açıklanmasını sağlayacak kavram, sınıflandırma ve bölümlere erişilmesini gerekli kılar. İçerik analizinde, elde edilen veriler odak noktası konumundadır; veri dizisinde sık tekrarlar, baskınlığı hissedilen vurgular veya katılımcının ağırlıklı olarak üzerinde durup dillendirdiği olay, olgu veya fikirlerden çeşitli kodlar oluşturulur. Ortaya konan kodlardan sınıflandırmalara ve buradan da bölümlere gidilir. Özetle söylemek gerekirse yapılan bu analiz ile birbirine benzerliği ve birbiriyle ilişkili olduğu belirlenen veriler (kodlar) belirli kavramlar (kategoriler) ve temalar içeriğinde değerlendirilerek yorumlanır. Bu tür bir analizde katılımcı görüşleri içerik bakımından belirli bir düzen kapsamında ayrıştırılır (Bengtsson, 2016; Merriam ve Grenier, 2019). Araştırmacı ve Türkçe eğitimi alanında bir uzman tarafından bağımsız olarak yapılan kodlamada ilk olarak %75 örtüşme olduğu görülmüş, anlaşma sağlanamayan maddeler üzerinde görüşmeler yapılarak %90 oranında anlaşma sağlanmıştır. Bu da oldukça yüksek bir oran olarak kabul edilebilir. Başlangıçta kodlayıcılar arası güvenilirliğin %70'ten daha yüksek olması beklenir. Ancak bu oranın % 80'e yakın olması, hatta verilerin büyüklüğüne göre %90'dan fazla olması önerilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Geçerlik ve güvenilirlik elde edilen verilerin detaylı bir biçimde raporlaştırılması ve araştırmacının nasıl sonuca ulaştığını ifade etmesi nitel bir çalışmada geçerliğin en önemli ölçütleri arasında bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

İ geçerlik, dış geçerlik, güvenilirlik ve nesnellik nicel araştırmalardaki kavramlarken bunlara karşılık nitel araştırmalarda aktarılabilirlik, inandırıcılık ve tutarlık kavramlarından bahsedilebilir (Creswell, 2015; Merriam, 2013). Bu araştırmanın nitel verilerinin geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak için yapılması gerekenlerin başında inandırıcılık yani araştırma sonuçlarının açık, tutarlı olması ve bu sonuçların başka araştırmacılar tarafından da onaylanması gerektiği gelir. Aksi takdirde sonuçların inandırıcılığı tartışmalı hale gelebilir. Bundan dolayı araştırmacı elde ettiği bulguların gerçek ve sonuçların birbiriyle tutarlı olduğuna ayrıca verileri nesnel bir yolla topladığına dair kanıtlar sunmalıdır (Çepni, 2018). İnandırıcılığın ortaya konulması için araştırmanın her bir safhasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşme sorularının hazırlanmasından başlayarak çalışma gruplarının belirlenmesi, ilgili görüşmelerin yapılması ve sonrasında elde edilen verilerle alt kategorilere ulaşılma süreçlerinin tamamında alanıyla ilgili olarak deneyim sahibi ve söz söyleme yeterliliğinde olan bir uzmandan yararlanılmıştır (Merriam, 2013). Aynı çalışmanın tekrarlı yapılması durumunda benzer veya yakın sonuçların çıkması anlamına gelen tutarlık kavramı ise, nicel çalışmalarda güvenilirlik kavramı yerine kullanılmaktadır. Güvenirlik veya tutarlık kavramında, ortaya çıkan sonuçların erişilen verilerle ne düzeyde tutarlı olduğu ortaya konulur (Çepni, 2018; Merriam, 2013). Bu yönüyle de nitel araştırmalar konusunda bir uzman tarafından çalışmanın her bir adımının denetimi sağlanmıştır. Özellikle çalışmamız boyunca elde edilen verilerin güvenilirliğinin kontrolü bir alan uzmanınca yapılmıştır.

3. Bulgular

Türkçe dersi geçme notunun yetmiş olması konusunda Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmayla ilgili bulgular bu bölümde ele alınmış; tema, kategori ve

kodlar çıkarılmış ve sonuçlar tablolarla gösterilmiştir. Araştırmanın ilk mülakat sorusu olan “*Türkçe dersi geçme notunun yetmiş olmasının dersin önemini artırıp artırmamasına yönelik düşünceleriniz nelerdir*” sorusuna cevap aranmış ve Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Geçme notunun yetmiş olmasına ilişkin öğretmen görüşlerine dair bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcı Öğretmenler	f
Geçme Notunun Yetmiş Olma	Olumlu	Sınıf geçmede ölçüt olma	T1, T2, T3, T4, T5, T7, T9, T10	8
		Dersin önemini artırma	T1, T3, T5, T7, T8, T9, T10	7
		Sözel derslere ağırlık verme	T3, T4, T5, T6, T7	5
	Olumsuz	Akademik başarı getirmeyeceği	T2, T3, T4, T6, T8	5
		Kalıcı bilgi sağlamayacağı	T1, T4, T5, T9	4
		Kısa süreli başarıyı artırma	T4, T5, T7, T10	4
		Sınıf geçirmek için kolay soru sorma	T2, T3, T6, T7	4

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin olumlu ve olumsuz cevaplar verdikleri görülmüştür. Olumlu cevaplar incelendiğinde öğretmenler, büyük bir çoğunlukla sınıf geçmede ölçüt olma (f=8) cevabını verirken; dersin önemini arttırma (f=7), sözel derslere ağırlık verme (f=5) şeklinde cevaplar da vermişlerdir. Olumsuz görüşleri ise öğretmenlerimiz; akademik başarı getirmeyeceği (f=5), kalıcı bilgi sağlamayacağı (f=4), kısa süreli başarıyı arttırma (f=4) ve sınıf geçirmek için kolay soru sorma (f= 4) kodlarıyla açıklamışlardır. Bu konuda katılımcı öğretmenlerin bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir:

T1: “Öğrencilerin sınıfı geçmesinde önemli bir ölçüt olduğu için dersin önemini arttırmıştır.”

T3: Evet Türkçe dersinin önemi artmıştır. Öğrenciler sözel derslere özellikle Türkçeye çok çalışmıyorlar. Sadece okuma dersi olarak görüp basitleştiriyorlar. Şu an ki durum Türkçenin aşında tüm branşlarla ilgili olduğu ve değerinin anlaşıldığını düşünüyorum.”

T5: Önemi arttırmış gibi görünse de öğretmenler tüm sınıfın kalma riskine karşı soruları kolay sormak zorunda kalıyor ve bu durumda niteliği düşürüyor.

Katılımcıların mülakat formundaki ikinci “*Türkçe dersi barajının yetmiş olması hususunda diğer branşlardaki meslektaşlarınızın yaklaşımı nasıl oldu?*” sorusuna verdikleri cevaplardan oluşturulan kategori, tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Diğer branşlardaki meslektaşlarının yaklaşımına yönelik bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcı Öğretmenler	f
Diğer Branş Öğretmenlerin Yaklaşımı	Olumlu	Öğrencilerin Türkçe dersine verdikleri önemin artması	T1, T3, T4, T5, T7, T9, T10	7
		Sınıf geçmede önemli bir karar olması	T1, T4, T5, T8, T9, T10	6
		Kitap okuma alışkanlığını kazandırması	T4, T7, T8, T9	4
		Diğer dersler için de uygulanması	T3, T5, T8	3
	Olumsuz	Türkçe öğretmenlerinin iş yükünün artması	T2, T3, T4, T6, T8, T10	6
		Veli ve öğrenci baskısının artması	T1, T3, T6, T8, T9	5
		Diğer derslerdeki başarıyı etkilemeyeceği	T2, T4, T7, T10	4
		Öğrencilerin diğer derslere daha az çalışmaları	T2, T6, T8	3

Türkçe öğretmenleri açısından diğer branşlardaki meslektaşlarının ne düşündüklerinin ele alındığı Tablo 3 incelendiğinde öğretmenler, olumlu yaklaşım kategorisinde; öğrencilerin Türkçe dersine verdikleri önemin artması (f=7), sınıf geçmede önemli bir karar olması (f=6), kitap okuma alışkanlığını kazandırması (f=4) ve diğer dersler için de uygulanması (f=3) gibi kodlarla düşüncelerini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan olumsuz yaklaşım kategorisinde; Türkçe öğretmenlerinin iş yükünün artması (f= 6), veli ve öğrenci baskısının artması (f=5), diğer derslerdeki başarıyı etkilemeyeceği (f=4) ve öğrencilerin diğer derslere daha az çalışmaları (f=3) gibi kodlarla katılımcılar görüşlerini belirtmişlerdir. Aşağıda bazı Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir.

T1: “Diğer branşlardaki hocalarımızın genel kanısı öğrencilerin Türkçe dersine daha fazla önem verip çok çalışacaklarını düşünüyorlar. Diğer derslere öğrencilerin daha az çalışacaklarını anlaşılmaktadır.”

T2: Diğer branşlara göre Türkçe öğretmenleri daha havalı olacak.

T3: Çoğu öğretmen yerinde bir karar olduğunu bunun yanında diğer branşlarda benzeri bir uygulama olması gerektiğini düşünüyorum.”

T5: “Benim açımdan zor olacağını düşünüyorlar. Veli baskısı, öğrenci baskısı açısından ve iş yükümü arttıracaktır.”

Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerin mülakatta üçüncü “*Türkçe dersi barajının yetmiş olması konusunda okul yöneticilerinin düşünceleri nelerdir?*” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen tema ve kodlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Okul yöneticilerine yönelik bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcı Öğretmenler	f
Yöneticilerin Baskı Açısı	Olumsuz	Başarısız öğrencilerin şube Öğretmenler Kurulu (ŞÖK)’na kalması	T1, T2, T3, T5, T7, T8, T9, T10	8
		İdarecilerin iş yükünün artması	T1, T2, T4, T5, T6, T8, T9,	7
		Velilerin idareye baskısı	T2, T4, T6, T7, T8, T10	6
		Öğretmenlere baskının artması	T1, T2, T5, T7, T8	5
	Kararsız	Sürecin olumlu ve olumsuz yönünün zamanla görülmesi	T3, T4, T7, T6	4
		Bu uygulama hakkında görüş belirtmek için çok erken olması	T6, T7	2

Tablo 4 incelendiğinde okul yöneticilerinin görüşleri olumsuz ve kararsız kategorilerinde toplanmıştır. Araştırmacı tarafından çıkarılan kodlar şu şekildedir: Başarısız öğrenciler ŞÖK’e kalacaktır (f=8) İdarecilerin iş yükü artacaktır, (f=7), İdareye veli baskısı (f=6), Öğretmenlere baskının artması (f=5) iken; kararsız kategorisinde olumlu veya olumsuz olduğunu süreç gösterecektir (f=4) ve uygulama hakkında görüş belirtmek için erken olduğu (f= 2) öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Örnek öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

T1: “Barajın yetmiş olması başarısız ve orta düzeyde olan birçok öğrencinin ŞÖK’e kalacağı ve bu durumun iş yükünü arttıracığı yönünde olmuştur.”

T2: “Genellikle şöyle bir düşünceye sahibim: İdareye karşı daha çok veli baskısı olabilir. Daha çok öğrenci ŞÖK’e kalır. Bu bağlamda veli baskısını göz önünde bulundurursak okul yöneticileri bu baskı altında öğretmenlere karşı daha çok baskı yapacaktır.”

T3: “Şimdilik bir şey söylemenin çok erken olduğunu düşünüyorum. Zaman içinde sürecin netleşecek olduğu kanaatindeyim.”

T4: “Şu an için bir şey söylemek erken okul yöneticilerinin ve MEB görüşünün zamanla ortaya çıkacağını düşünüyorum.”

T5: “Okul yöneticilerinin iş yükünü arttıracak olduğu kesin başarısız öğrenciler ŞÖK’e kalacaktır.”

Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerin mülakatta dördüncü “Geçme notu sınırında kalan öğrencileri okul yöneticileri ve veliler geçirmeniz için zorlarsa ne gibi önlemler almayı planlıyorsunuz?” sorusuna vermiş oldukları cevaplara ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Veliler ve okul yöneticilerinin not baskısı durumunda öğretmen görüşlerine dair bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcı Öğretmenler	f
Not Baskısı	Kararımı Etkiler	Kanaat notu kullanma	T2, T3, T4, T7, T8, T10	6
		Kararımı yeniden değerlendirme	T3, T4, T7, T10	4
		Ek ödevlendirme yapma	T2, T4, T8	3
	Kararımı Etkilemez	Ölçmede süreç odaklı değerlendirme	T1, T5, T6, T9	4
		İdarecilere ilgili mevzuatı hatırlatma	T1, T6, T9	3
		Velileri ölçme konusunda bilgilendirme	T1, T5, T6	3
		Öğrencileri ölçme kriterlerini hatırlatma	T1, T6	2

Tablo 5 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin veli ve okul yöneticilerinin not baskısı konusunda görüşleri iki tema altında toplandığı görülmektedir. Kararımı etkiler şeklinde görüş beyan eden katılımcı öğretmenler; kanaat notu kullanma (f=6), kararımı yeniden değerlendirme (f=4) ve ek ödevlendirme yapma (f=3) kodlarıyla görüşlerini açıklamışlardır. Buna karşın kararımı etkilemez şeklinde görüş beyan eden öğretmenler; ölçmede süreç odaklı değerlendirme yapma (f=4), idarecilere ilgili mevzuatı hatırlatma (f=3), velileri ölçme konusunda bilgilendirme (f=3) ve öğrencileri ölçme kriterlerini hatırlatma (f=2) kodlarıyla görüşlerini dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinde bazı alıntılara aşağıda verilmiştir.

T1: “Okul yöneticilerinin baskısı kararımda değişiklik yapmama neden olmayacaktır. Okul idarecilerine yönetmenliği hatırlatırım.”

T2: “Herhangi bir baskı hissetmiyorum. Sınav odaklı değil süreç odaklıyım. Tüm öğrencilerim yeteri kadar çaba gösteriyor zaten. Kanaat notu kullanabilirim.”

T4: Şube Öğretmenler Kurulu (ŞÖK) ile geçme hakları bulunmaktadır. Ders içi katılım notları artırımı söz konusu olabilir.”

T9: “Veli ve yöneticilerin öğrencileri derste geçir demeleri benim kararımı etkilemez. Çünkü öğrencileri sürekli nasıl değerlendireceğimi hatırlatırım. Veliler dönem başındaki toplantı ölçme kriterlerini söylerim. Yöneticilere ise yönetmenliği hatırlatırım.”

Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerin mülakatta beşinci “Geçme notunun yetmiş olması Türkçe dersinde öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etkileyecektir?” sorusuna verdikleri cevaplarla ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Türkçe dersi akademik başarısını etkilemede öğretmen değerlendirmelerine ait bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcı Öğretmenler	f
Akademik Başarıya Etkisi	Artar	Öğrencilerin daha fazla ders çalışmaları	T1, T3, T4, T7, T8, T10	6
		Öğrenme sorumluluklarının artması	T3, T4, T7, T8	5
		Dersi daha dikkatli dinleme	T1, T7, T10	3
		Öğrencilerin dersin önemini anlamaları	T7, T8	2

Azalırl	Öğrencilerin derste geçmeme korkularının oluşması	T2, T5, T6, T9	4
	Öğretmenlerin şişirme not vermesi	T5, T6, T9	3
	Öğretmenlerin kolay sorular sorması	T3, T6	2
	Yazılı sınavların bilenle bilmeyen öğrencileri ayırt etmemesi	T5, T9	2

Geçme notunun yetmiş olmasının öğrencilerin akademik başarılarını etkileme konusunda çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri iki kategori altında toplanmıştır. Öğretmenlerin (f=6) çoğunluğu artar şeklinde görüş beyan ederken, (f=4) bir kısmı ise azalır şeklinde görüş bildirmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenler Türkçe dersinde öğrencilerin başarılarının artmasını; öğrencilerin daha fazla ders çalışmaları (f=6), öğrenme sorumluluklarının artması (f=5), dersi daha dikkatli dinleme (f=3) ve öğrencilerin dersin önemini anlamaları (f=2) gibi kodlar ile açıklamışlardır. Diğer taraftan öğretmenler öğrencilerin ders başarılarının azalmasını, öğrencilerin derste geçmeme korkularının oluşması (f=4), öğretmenlerin şişirme not vermeleri (f=3), öğretmenlerin kolay sorular sorması (f=2) ve yazılı sınavların bilenle bilmeyen öğrencileri ayırt etmemesi (f=2) gibi kodlarla dile getirmişlerdir. Bu konuda çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

T1: “Uygulamanın yerleşmesi durumunda bu duruma alışan öğrencilerin Türkçe dersine olan gayretleri artacaktır. Bunun sonucunda başarının artacağını öngörüyoruz.”

T2: “Umarım olumlu etkiler ama tersi bir antipati de oluşabilir.”

T3: “Olumlu şekilde etkileyecektir. Öğrencilerin daha fazla ders çalışmaları gerekecektir. Bu durum öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının artmasını ortaya çıkaracaktır. Böylece öğrencilerin derste akademik başarıları artacaktır.”

T4: Başarı amaçlı değil de kalmama amaçlı katılım artırır. Ama temel problemlere çözüm değil.

T5: “Kaygıyla birlikte daha fazla düşünüş olacaktır. Çünkü kolay sorulan sorular bilen ile bilmeyen öğrencileri ayırt etmeyecektir. Soruların kolay, orta ve zor olmak üzere üç düzeyde sorular yer alması gerekir. Bu durum beklenen bir durum. Ancak öğretmenlerin derste öğrencilerin geçmeleri için kolay soru saracaktır.”

Türkçe öğretmenlerinin mülakatın altıncı “Geçme notunun yetmiş olması öğrencilerin derse olan ilgileri ve motivasyonları üzerindeki etkilerine yönelik düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen tema ve kodlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Çalışmaya katılan öğretmenlerin ilgi ve motivasyonuna yönelik bulgular

Tema	Kodlar	Katılımcı Öğretmenler	f
Motivasyon ve İlgi	Öğrencilerin derse katılımını artırması	T1, T2, T4, T7, T8, T9, T10	7
	Başarılı öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırması	T1, T3, T5, T6, T8, T9	6
	Öğrenciler üzerinde korku baskı oluşturmaması	T2, T3, T5, T6, T7	5
	Başarısız öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını düşürmesi	T1, T4, T7, T8	4
	Öğrencilerin not ile tehdit edilmesi	T4, T8, T10	3
	Zorlama ile başarıya ulaşılmayacağı	T2, T5, T9	3
	Sınıfta kalma ön yargılarının oluşması	T1, T6	2

Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenleri, geçme notunun yetmiş olmasının öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarına yönelik farklı görüşler bildirmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin derse katılımını artırması (f=7) ve başarılı öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırması (f=6) şeklinde olumlu görüş

beyan etmişlerdir. Diğer taraftan öğretmenler geçme notunun yetmiş olması öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarını azaltacağını farklı kodlarla belirtmişlerdir. Öğretmenler bu durumu, öğrenciler üzerinde korku baskı oluşturması (f=5), başarısız öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını düşürmesi (f=4), öğrencilerin not ile tehdit edilmesi (f=3), zorlama ile başarıya ulaşılmayacağı (f=3) ve sınıfta kalma ön yargılarının oluşması (f=2) gibi kodlarla açıklamışlardır. Aşağıda öğretmenlerin bazılarının görüşlerine yer verilmiştir.

T1: Başarılı öğrencilerin motivasyonunu arttırırken, başarısız öğrencilerde yapamıyorduk bundan sonra hiç yapamayız dersten kesin kalırız düşüncesiyle motivasyonlarını düşürmüştür.”

T2: “Kesin ve net kuralları sevmem. Zorla da bir şeylerin kazandırılmaya çalışılmasını doğru bulmuyorum. Not ile tehdit etmekten öte kitap okuma çalışmaları yapılsaydı daha çok motivasyon sağlardı.”

T3: “Öğrencilerin sınıfta kalma korkuları oluştu.”

T4: “Öğrencilerin derse olan ilgileri arttı, katılım yükseldi.”

T5: “Öğrencilerde sadece not korkusu oluşturdu. İlgi ve motivasyon konusunda herhangi bir artış göremiyorum.”

4. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde öğretmenlerin Türkçe dersinden geçme notunun yetmiş olmasına yönelik görüşlerinden elde edilen sonuçlar bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Çalışmaya dayanak teşkil eden ve altı başlık altında tema, kategori ve kodlar şeklinde sınıflandırılan sorulardan elde edilen değerlendirme sonuçlarına yer verilmiştir.

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar, geçme notunun yetmiş olması konusunda olumlu ve olumsuz düşüncelerini dile getiren Türkçe öğretmenlerinin farklı görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Geçme notunun yetmiş olması, sınıf geçmede bir ölçüt olmasının yanı sıra dersin önemini arttırmıştır. Ancak geçme notuyla ilgili öğretmenlerin olumsuz düşüncelere de sahip oldukları görülmektedir: Genel olarak öğrencilerin sadece geçmeye odaklanarak uzun vadeli bilgi kalıcılığının sağlanmamış olabileceği ve kısa vadeli başarıyı arttırmak için daha kolay sorular sorulmuş olabileceği endişeleri belirtilmiştir. Bu durum, öğrencinin sınıfı geçse bile derinlemesine öğrenme sürecinde eksiklik yaşadığını ve sadece geçme notuyla yetinmenin öğrencinin eğitim hedeflerine ulaşmasını engelleyebileceğini ifade etmektedir. Elde edilen bulgular, çalışmaya katılan öğretmenlerin gözlem ve mesleki deneyimlerinin etkili olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki gözlem ve deneyimlerinin çalışmalara yansıdığı söylenebilir. Örneğin Türkçe eğitimi ile ilgili yapılan bir çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okuma, yazma ve dinleme becerilerinin ölçülmesinde daha çok geleneksel ölçme yöntem ve teknikleri kullandıkları görülmüştür. Öğretmenler, ders kitabında yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden faydalanmadıkları daha çok kısa cevaplı açık uçlu soru türlerini tercih ettikleri tespit edilmiştir (Keray-Dinçel, 2018). Bu durum, öğretmenlerin Türkçe dersinde öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmede gözlem ve deneyimlerinden etkilendiğini ortaya çıkarmaktadır. Alan yazındaki bu sonuç, mevcut çalışmada Türkçe öğretmenlerinin görüşleri ile kısmen örtüştüğü söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerine ait yaklaşımların incelenmesi hem olumlu hem de olumsuz düşüncelerin varlığını ortaya koymaktadır. Olumlu düşünceler arasında, öğrencilerin Türkçe dersine önem vermeleri, sınıf geçmede önemli bir karar olmasıdır. Sınıf geçme kararıyla ilgili olumlu bir düşünce, öğrencilerin akademik başarılarına odaklanmalarını ve dersleri başarıyla tamamlamalarını teşvik eder. Bu, öğrencilerin disiplinli çalışma alışkanlıkları edinmelerine ve eğitim hedeflerine ulaşmalarına yardımcı

olabilir. Aynı zamanda, sınıf geçme başarısı, öğrencilerin motivasyonunu arttırabilir. Bu olumlu düşünce, öğrencilerin gelecekteki eğitimleri ve kariyerleri için güçlü bir temel oluşturabilir. Ayrıca Türkçe dersi gibi temel olabilecek bir dersten başarılı olmak diğerk derslerdeki başarıyı da tetikleyeceği düşünülmektedir. Gerek öğrenci gerekse sınıf başarısının artması idaresi ve öğretmeniyle okulu, aileyi başarı odaklı güdüleyecek ve müşterek bir enerji ortaya çıkaracağı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenleri ile yürütölen bir çalışmada, Türkçe dersinin uzaktan eğitim ile işlenmesi ele alınmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler, uzaktan eğitiminin zorluklarına ve katkılarına dikkat çekmiştir. Uzaktan eğitimde kullanılan EBA'nın öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Diğerk taraftan öğrencilerin ölçme değerlendirilmesinde sınırlılıkların olduğunu dile getirmişlerdir (Özgöl, Ceran ve Yıldız, 2020).

Geçme notuyla ilgili öğretmenlerin yaklaşımı, yalnızca olumlu tarafıyla değil olumsuz yönüyle de gözler önüne serilmektedir. Türkçe öğretmenlerinin iş yükü fazlalaşacak, veli ve öğrenci baskısı artacak şekilde ifadelerde bulunan öğretmenlerin karşılaşabilecekleri sorunları vurgulamaktadırlar. Bilhassa tek hedefin ders başarısı olduğu kabulüyle hareket eden bir sistem yapısında, geçme notu üzerindeki baskılar, daha önce belirtildiği gibi öğretmenlerin iş yükünü artırabilir. Özellikle öğrencilerin çeşitli başarı düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak farklı öğretim stratejileri geliştirmek, değerlendirme süreçlerini yönetmek ve bireysel destek sağlamak öğretmenlerin daha fazla çaba harcamalarını gerektirebilir (Türkben, 2022). Ayrıca, veli ve öğrenci baskısı konusundaki endişeler de önemlidir. Geçme notu, veli ve öğrenciler üzerinde büyük bir etkiye sahip olmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin sadece öğrenme süreçlerine odaklanmak yerine sıkça notlar ve sınav sonuçlarıyla ilgili tartışmalarla uğraşmalarına neden olabilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin eğitim hedeflerine uygun bir şekilde öğretim yolunu izleme ve değerlendirme yapma konusundaki özgürlüklerini sınırlayacağını ortaya çıkarmıştır. Bundan dolayı öğretmenlerin öğrencileri değerlendirme konusunda öğretim programının ölçme ve değerlendirme anlayışını temele almak kaydıyla özgür bırakmanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını daha iyi tanımaları oldukça önemlidir. Bu konuda yapılan çalışmada katılımcıların büyük bir bölümü, dinlemenin duyuşsal özelliklerinin ölçmeye yönelik değerlendirmenin yapılmadığını, dinleme becerisini ölçmede daha çok açık uçlu soruları ve çoktan seçmeli testleri tercih ettikleri görölmüştür. Ayrıca Türkçe dersi dönem sonu notu hesaplama sürecine dinleme becerisini dâhil ettikleri, bunu genellikle ders içi katılım notu olarak değerlendikleri belirlenmiştir (Dölek ve Demirel, 2022).

Araştırmaya katılan öğretmenlere, Türkçe dersi ile ilgili yöneticilerin ne düşünebileceği sorulmuştur. Alınan cevaplarda; başarısız öğrencilerin Şube Öğretmenler Kuruluna (ŞÖK) kalacağı, bu sebeple idarecilerin iş yükünün artacağı ve idareye yönelik veli baskısının olacağı gibi konulara yer verilmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenler, başarısız öğrencilerin ŞÖK'e kalmalarının öğretmenlere yönelik de baskı yaratabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin başarısızlıklarıyla ilgili hesaba çekilme, gayri resmi de olsa sorgulanma ile karşılaşabilir. Bu durum, öğretmenlerin öğretim stratejilerini ve destek sistemlerini gözden geçirmelerini zorunlu kılabilir. Bu bağlamda, başarısız öğrencilerin ŞÖK'e kalmaları, beraberinde idarecilerin ve öğretmenlerin daha fazla sorumluluk almasını ve iş yükünün artması endişelerini getirebilir. Aynı zamanda, bu durumun veli baskısı yaratabileceği ve öğretmenlere yönelik baskıları artırabileceği göz önüne alınmalıdır. Yöneticiler, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme kuramının kendilerine verdiği rolleri yerine getirdiklerinde öğrencilerin Türkçe dersinde başarılı olacağı ve yönetici ile öğretmenlerin ders geçme konusunda karşı karşıya gelmeyecekleri söylenebilir. Yöneticilerin öğretmenler üzerindeki baskının büyük oranda azalacağı düşünülmektedir. Bu konuda yöneticiler ile yürütölen bir çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin 2005 Türkçe Dersi Öğretim

Programı'nın temel dayanağı olan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının kendilerine yüklediği rolleri kısmen yerine getirebildikleri tespit edilmiştir (Arslan, Orhan ve Kırbaş, 2010).

Veli ve okul yöneticilerinin başarısız öğrencileri geçirmek için not baskısı yapmaları durumunda kararları değerlendirilirken öğretmenler, baskı altında olsalar bile, öğrencilerin performansını adil bir şekilde değerlendirdiklerine inanıyorlarsa, kararlarında değişiklik yapmamayı tercih edebilirler. Bu durumda, öğretmenlerin öğrencilerin gerçek başarı düzeyini koruma ve notları objektif bir şekilde belirleme çabası ön planda olacaktır. Öğretmenler, not baskısı veya diğer etmenler nedeniyle başarısız öğrencileri geçirme konusunda duyulan baskı altında kararlarını tekrar değerlendirebilirler. Buradan anlaşılacağı üzere, not baskısı öğretmenlerin değerlendirme becerilerini olumsuz yönde etkileyecektir. Nitekim ölçme sürecinde baskı altında, öğrenci puanını arttırma çabaları hedef davranış ve kazanımlara tam olarak ulaşılmamasına sebep olacaktır. Böylelikle öğretmenler, eğitim öğretim basamaklarının başından, ölçme ve değerlendirme işlemleri sonuna kadar tüm ders süreçlerini inanç ve azimden yoksun; “evrak üzerinde” ve içeriği bakımından doluluğu olmayan bir “sahne oyunu” şeklinde yürüteceklerdir. Bu hususa karşı direnç gösteren veya duruş sergileyen öğretmenlerin zihinsel anlamda yorulacağını da belirtmek gerekir.

Türkçe ders başarısında niteliğin düşeceğini söylemek mümkündür. Bulgulardan anlaşılacağı üzere öğretmenler, verilecek notun Türkçe dersi başarısında kalıcı öğrenme sağlanmaması yönüyle endişe taşımaktadır. Yapılan değerlendirmeler, not baskısı ve diğer etkenlerin, sadece geçici başarıyı arttırmaya odaklanmış olabileceğini göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerin sınavlara odaklanarak sadece geçme notu almak yerine, derinlemesine anlayış ve kalıcı bilgi sağlama amacına yönelmelerinin daha önemli olduğunu düşünmektedirler. Böylelikle öğretmenler, derse aktif katılımlarını sağladıkları öğrencilerin sadece sınavlara hazırlık sürecinde değil tüm eğitim hayatları boyunca kalıcı bilgi edinimini gerçekleştirmiş olacaklardır. Ayrıca öğretmenler, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanıp konuları daha geniş bir bağlamda öğrencilere aktarmak suretiyle kalıcı öğrenmeyi desteklemeye çalışmalarının önemini vurgulamaktadır. Bu konuda Yıldırım'ın (2006), “Okul sınavlarında öğrencilere verilen notların gerçeği yansıtmadığı söylenebilir.” şeklindeki ifadesi öğretmenlerin taşıdığı endişeleri dillendirmektedir. Bu söylem ve endişeler, eğitim sistemindeki ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin sürdürülebilir öğrenmeyi destekleyecek şekilde yeniden düşünülmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Bu açıdan bakıldığı zaman Türkçe dersinde öğrencilerin ölçme değerlendirilmesinde öğretmenlerin öğretim programının ölçme ve değerlendirme anlayışını temel alan ölçme araçlarına ve sorulara yer verilmesinin önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Nitekim bu konuda yapılan bir çalışmada Türkçe öğretmenlerinin uyguladığı sınav sorularının öğrenme alanları açısından incelenmiştir. Sınav sorularının okuma, dil bilgisi ve yazma öğrenme alanlarına yönelik olmadığı görülmüştür. Öğretmenler daha çok çoktan seçmeli soruları tercih ettikleri, yorumlamayı sağlayan açık uçlu sorular ile üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasına imkân sağlayan soruların sınırlı sayıda sorulduğu tespit edilmiştir (Ömeroğlu, 2024).

Araştırmada öğrencilerin motivasyon düzeylerinin ne ölçüde artıp azalacağı öğretmenlere sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı geçme notunun, Türkçe dersine karşı ilgi ve motivasyonu azaltacağını ifade etmiştir. Öğretmenler geçme notunun başarısız öğrencilerin motivasyonunu azaltacağı ve onlarda not korkusu oluşturacağını dile getirmişlerdir. Buradan anlaşılacağı üzere geçme notunun yetmiş olarak belirlenmesi, öğrencileri motive etmekten ziyade kendilerinin Türkçe dersine sadece geçilmesi gereken bir ders gözüyle bakmalarına neden olacaktır. Nitekim Doğan Güldenöğlü'nün (2023) çalışmasında öğrencilerin çoğunun Türkçe dersini okuma yapılan bir ders olarak algıladıkları belirtilmektedir. Geçme notunun sınıf geçme kriteri olmasının öğrencilerin derse olan ilgisini azalttığı

ve not kaygısı yarattığı belirtilmiştir. Ayrıca, not baskısı nedeniyle öğrencilerin sadece geçme odaklı çalıştıkları ve kısa vadeli başarıyı artırmak için öğretmenlerin daha kolay sorular sorduklarına dair endişeleri bulunmaktadır. Bu durum, öğrencilerin derinlemesine öğrenme sürecinde eksiklik yaşadıklarını ve sadece geçme notuyla yetinmenin uzun vadeli başarıyı olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, eğitim sistemindeki ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin gözden geçirilmesi ve öğrencilerin motive olmalarını destekleyen stratejilere odaklanması önemli olacaktır. Dolayısıyla öğretmenlerin Türkçe dersinde öğrencilerin değerlendirilmesinde çağdaş ölçme ve değerlendirme tekniklerine yer verilmesinin ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Bu konuda yapılan bir çalışmada bu duruma dikkat çekilmiştir. Çalışmaya katılan katılımcılar, Türkçe öğretmenin hazırladığı ölçme araçlarının öğrencilerinin yazma, konuşma, dinleme becerilerini tam olarak ölçmediğini ve ihmal ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrenciler hakkındaki düşüncelerinden dolayı Türkçe dersi için öğrencilerine verdikleri dil başarı puanlarının güvenilir olmadığını dile getirmişlerdir (Karatay ve Dilekçi, 2019).

6. Öneriler

Okullar ve öğretmenler, değerlendirme ve notlandırma politikalarını öğrencilerin uzun vadeli öğrenmelerini teşvik edecek şekilde yenilemeli ve sadece geçme notu odaklı değil, aynı zamanda derinlemesine anlayışı ve eleştirel düşünmeyi destekleyecek şekilde düzenlemelidir.

Öğretmenler, ebeveynlerle düzenli iletişim kurmalı ve öğrencinin performansını değerlendirmek için birlikte çalışmalıdır. Aynı zamanda, yöneticilerin ve eğitim yönetimlerinin öğretmenlere destek sağlaması ve etkin bir öğrenme ortamı oluşturulmasına katkıda bulunması önemlidir.

Ders geçme, not kaygısı, akademik başarı gibi endişelere odaklı bir eğitim-öğretim ortamı öğrencileri, velileri, öğretmen ve idarecileri olumsuz etkilemektedir. Böylesine yanlış bir yönelim hayatın akışı içerisinde asıl hedeften uzaklaşmaya kalıcı ve esas öğrenmeleri kaçırmaya neden olabilir. Bu yüzden tek gayesi not ve sınıf geçme olmayan, içerikleriyle doyurucu ve değerleri kazandırmada ön ayak olacak bir ölçme değerlendirme uygulaması düşünülebilir.

Kaynakça

- Arı, A. (Ed.). (2015). *Öğretim teknolojileri ve öğrenme araçları*. Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Arslan, A., Orhan, S. ve Kırbas, A. (2010). Türkçe dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanmasına ilişkin yönetici görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 85-100.
- Aslan, C. (2017). *Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydede, M. N., Çağlayan, Ç., Matyar, F. ve Gülnaz, O. (2005). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-10.
- Aytan, T. ve Kır, D. B. (2021). Sorularla Türkçe Eğitimi. Ö. T. Kara (Ed.), *Sorularla Dinleme Eğitimi* içinde (s.79-114). Elâzığ: Asos Yayınları.
- Bakırcı, H., Kaya ve Parlak, V. (2023). Öğretmenlik kariyer basamakları sürecinde izlenen eğitim videolarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 114-125.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *Nursing Plus Open*, 2, 8-14.

- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş Yaklaşımına göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Ed.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çapar, M. C ve Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgu bilim desenlerinin karşılanması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (Özel Sayı 2), 295-312.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Yayın ve Matbaacılık.
- Demir, S. (2023). Ortaokuldaki öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarının davranış notlarının bağlamında incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 1-24.
- Dilidüzgün, S. (2004). Okuma öğretimi hedefleri bağlamında Türkçe ders kitaplarındaki çocuk edebiyatı ürünleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 43-55.
- Doğan-Güldenöğlü, B. N. (2023). Türkçe ders kitabındaki metin, soru ve etkinliklerin öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 240-272.
- Dölek, O. ve Demirel, A. (2022). Dinleme becerisine ve bu becerinin ölçme-değerlendirmesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüş ve yaklaşımları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 36-54.
- Hans, A., & Hans, E. (2015). Different comprehension strategies to improve student's reading comprehension. *International Journal of English Language Teaching*, 3(6), 61-69.
- Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. A. ve Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, M. ve Kardaş, M. N. (2019). Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları. K. Bulut ve M. N. Kardaş (Ed.) *Türkçe öğretiminin amacı ve temel ilkeleri* içinde (s.87-112). Ankara: Pegem akademi.
- Keray-Dinçel, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde yaşadıkları dinleme sorunları ve sorunların çözümüne yönelik beklentileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2551-2571.
- Kuzu, T. (2004). Etkileşimsel model'e uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Çev. Ed.: S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Ömeroğlu, A. F. (2024). Türkçe öğretmenlerinin uyguladığı sınav sorularının öğrenme alanları, ölçme değerlendirme yöntemleri ve bilişsel alan basamakları açısından incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (14), 975-992.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özgül, E., Ceran, D. ve Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 395-412.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.

- Saracaloğlu, A. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(3), 951-960.
- Senemoğlu, N. (2007). Gelişim öğrenme ve öğretimi kuramdan uygulamaya. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2006a). Türkçe öğretiminin çözülemeyen sorunları. *Varlık*, 1189, 8-16.
- Sever, S. (2007a). Okuma kültürü edinme sürecinde Türkçe öğretiminin sorumluluğu. Milli Eğitim Bakanlığı Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı. Ankara: MEB, 108-126.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation.
- Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (63), 345-384.
- Şengül, M. (2023). Türkçe Eğitiminde Güncel Sorunlar (Editör: Cengiz Alyılmaz, Onur Er, İsmail Çoban). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmeyle ilgili güncel sorunlar (s. 253-264)*, Teke Akademi.
- Tekin, H. (1980). *Okullarımızda Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- Türkben, T. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi öğrenim becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(25), 45-72.
- Yıldırım, A. (2006). *İlköğretim okulları ikinci kademede ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşler: Diyarbakır ve Elazığ ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

06. Çocuk gerçekliği ile büyüülü gerçekçiliğin kesişimi: Nazlı Eray'ın *Frej Apartmanı'nın Esrarı* adlı çocuk kitabı

Emine ULU ASLAN²

APA: Ulu Aslan, E. (2024). Çocuk gerçekliği ile büyüülü gerçekçiliğin kesişimi: Nazlı Eray'ın *Frej Apartmanı'nın Esrarı* adlı çocuk kitabı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 92-102. DOI: 10.29000/rumelide.1469387.

Öz

Büyüülü gerçekçilik, sınırları keskin gerçekçiliği reddeden ve büyü, sihir, doğüstü gibi edebiyat dışı kaynaklardan beslenen bir anlatı türüdür. Bu anlatı türünde büyü ve gerçek arasındaki ayrımlar bulanıklaşır ve anlatı kişisi olayların gerçekleşme eylemini kabul edilen dünyanın gerçekliği kadar olağan bulur. Çocuk gerçekliği de buna benzerlik göstererek çocuğun, yetişkinlerden farklı olarak dünyayı algılama biçimindeki olağanüstülük üzerinde durur. Çocuk edebiyatında dile getirilen çocuk bakışı, nesnel olmayan bu alımlama biçimini yakalamakla ilgilenir. Bu çalışmada Nazlı Eray'ın *Frej Apartmanı'nın Esrarı* adlı çocuk kitabında hem çocuk gerçekliğine hem de büyüülü gerçekçiliğe ortak bir bakış açısı getirmek ve bu iki unsurun anlatıyı nasıl şekillendirdiğini analiz etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bulgular; kitabın fantastiğe yer vermesi, anlatı kişisindeki tereddüt anının varlığı, düş ile gerçek arasındaki sınırların bulanıklaşması ve büyüülü olayların tasviri, son olarak kabul edilen zaman, mekân ve kimlik kavramının bozulması olmak üzere dört alt başlık altında sunulmuştur. Bulgular ışığında Nazlı Eray'ın *Frej Apartmanı'nın Esrarı* adlı çocuk kitabının tam bir örneği olmasa da büyüülü gerçekçiliğin özelliklerini taşıdığı ve bu özelliklerin çocuk gerçekliğine hizmet ederek ortak bir anlatı zemininde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Büyüülü Gerçekçilik, Çocuk Gerçekliği, Çocuk Edebiyatı, Nazlı Eray.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %4

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 19.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469387

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD / Dr., Muş Alparslan University, Faculty of Education, Department of Turkish Education (Muş, Türkiye), e.ulu@alparslan.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-6836-5589, **ROR ID:** https://ror.org/009axq942, **ISNI:** 0000 0004 0369 7341, **Crossref Funder ID:** 501100007115

The intersection of children's reality and magical realism: Nazlı Eray's children's book titled "Frej Apartmanı'nın Esrarı"³

Abstract

Magical realism is a narrative genre that rejects the sharp boundaries of realism and draws from non-literary sources such as magic and the supernatural. In this narrative genre, the distinctions between magic and reality become blurred, and the narrator finds events as ordinary as the reality of the accepted world. Similarly, children's reality focuses on the extraordinariness of how a child perceives the world differently from adults. The child's perspective expressed in children's literature aims to capture this non-objective mode of perception. This study aims to bring a common perspective on both children's reality and magical realism in Nazlı Eray's children's book "Frej Apartmanı'nın Esrarı" and analyze how these two elements shape the narrative. In line with this goal, the findings are presented under four subheadings: the inclusion of fantasy in the book, the presence of hesitation in the narrator, the blurring of boundaries between fantasy and reality, and the depiction of magical events, and finally, the disruption of accepted concepts of time, space, and identity. In the light of the findings, it has been concluded that Nazlı Eray's children's book, *Frej Apartmanı'nın Esrarı*, although not a complete example, has the features of magical realism and that these features meet on a common narrative ground by serving the child's reality.

Keywords: Magical Realism, Children's Realism, Children's Literature, Nazlı Eray.

Giriş

"Düşüncelerini kabullenecek olursanız, hiçbir deli, deli değildir." (Gabriel Garcia Marquez/*Aşk ve Öbür Cinler*)

Büyölü gerçeğçilik; bilinebilir, sabit ve normal gerçeğliği reddeden bir anlatı kipi ve türü olarak kendine resim, fotoğraf ve film de dâhil olmak üzere birçok sanatta yer bulmuş olsa da Gabriel García Márquez'in *Yüzyıllık Yalnızlık* (1967) adlı kitabının yayımlanmasından bu yana oldukça popüler olan bir edebiyat hareketi olmuştur. Büyü ve gerçeğ arasındaki ayrıma yoğunlaşması ve aralarındaki sınırları bulanıklaştırması sebebiyle sosyolojik bir mercek olarak görülebilecek büyölü gerçeğçilikteki büyölü türün, yerli kültürlerle doğrudan bağları vardır ve bu mistik çerçeve içinde doğanın öne çıkan yerinin yanı sıra din, mitos ve hurafeler de oldukça önemli kaynaklardır (Clark, 2007: 80). Büyölü gerçeğçiliğin doğasını ve kültürel çalışmasını araştırmak için bir temel olarak, Faris bu anlatı türünün beş temel özelliğini teorileştirir:

"İlk olarak, metin indirgenemez bir büyü öğesi içerir; ikincisi, yazar, olağanüstü dünyanın varlığını güçlendirmek için doğaüstü olayları ve ortamları titizlikle tasvir eder; üçüncüsü, okuyucu, iki çelişkili

³ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 4

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 19.02.2024-Acceptance Date: 20.04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469387

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

olay anlayışını uzlaştırma çabasında bazı rahatsız edici şüpheler/tereddütler yaşayabilir; dördüncüsü, anlatı farklı alanları birleştirir ve gerçeğe kurgu temsillerini sorunsallaştırır ve son olarak, büyülü gerçekçilik zaman, mekân ve kimlik hakkındaki kabul edilmiş fikirleri alt üst eder." (Faris, 2004: 7)

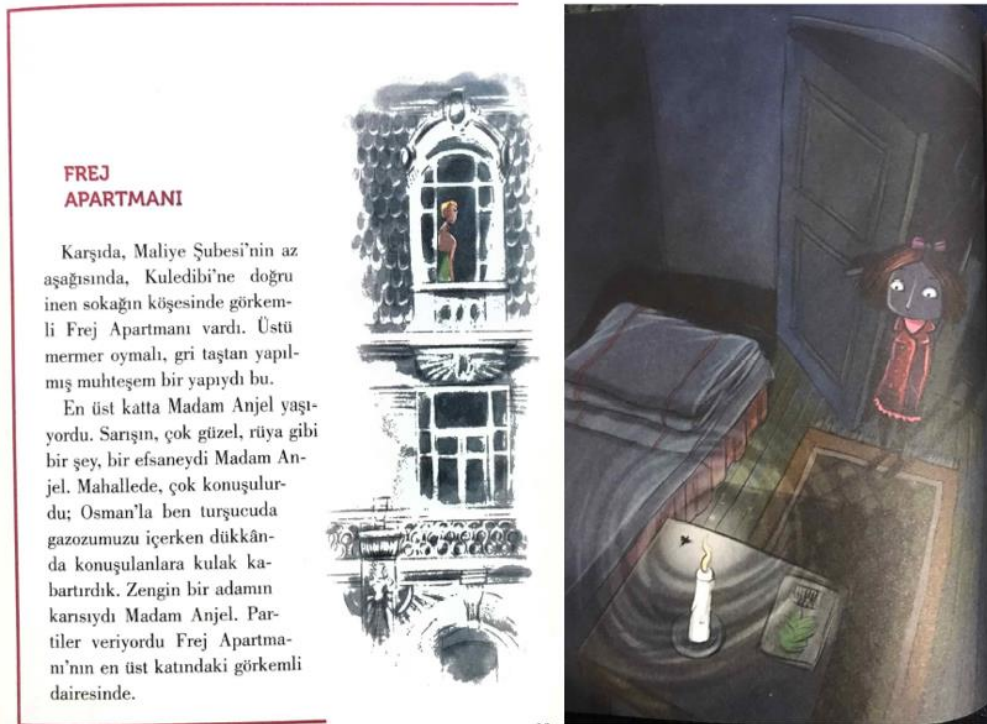
Büyülü gerçekçi anlatı tarzıyla yazılan metinler hem metni hem de okuma deneyimini "gerçekliğin" bir üretimi şeklinde bağlamsallaştırmak adına okuyucunun bildiği şekliyle dünyanın pek çok ayrıntısını sağlar. Bilinebilir tek bir "gerçeklik" fikrinin sorunluluğu düşüncesi büyülü gerçekçi metnin temsiline de yansır ve fantastik olanın bilinen gerçekten daha az gerçek olmadığı kabul edilir (Rudge, 2004: 129). Scott Simpkins, sanat tarihçisi ve eleştirmeni Franz Roh'un da tanımlamalarıyla benzerlik kurarak gerçekçilik ile büyülü gerçekçilik arasında hem kaynak hem de üslup yönünden baskın ayrımlar sunar. Buna göre;

"Gerçekçilik tarihe dayanır, genellikle mimetiktir ve aynı zamanda indirgeyicidir; hikâyede neden-sonuç ilişkisi geliştirerek aşinalık, ampirizm/mantık, anlatım, natüralizm ve rasyonalizasyon kullanımı ile karakterize edilir. Büyülü gerçekçilik ise mitler ve efsanelerle ilişkilendirilir, fantastik/tamamlayıcı unsurlara odaklanır ve aynı zamanda açık uçlu/geniştir; yabancılaştırma, mistisizm ve/veya büyü, meta-anlatım, romantizm unsurları ve hayal gücü/olumsuz etki yeteneği ile de karakterize edilir." (Simpkins, 1988: 141).

Simpkins gerçekliği, tarihsel bir deneyime dayandırırken onun mimetik (taklit) olduğunu vurgular. Aristoteles ve Platon, sanatı tanımlamak için "mimesis" kavramını kullanır. Onlara göre göre sanat mimesis yani taklittir, sanat dalları ise taklit edilmede kullanılan araç ve taklit edilen nesnelere bakımından birbirlerinden ayrılırlar (Aristo, 1987: 11). Büyülü gerçekçilik bu noktada mimetik olandan farklı bir kurgusal dünya anlayışı benimser. Büyülü gerçekçilik yetişkin edebiyatında yirminci yüzyılın ikinci yarısının başlarından bu yana ün kazanmışken türün çocuk ve gençlik edebiyatındaki tasviri, daha yeni bir akımı işaret eder (Hosseinpour & Moghadam, 2016: 87). Anlatı biçimi ve tasarımında yeniliği teşvik eden yeni teknolojilerle birleşen yönelimler, bazıları çok uluslu olan ve bu nedenle küresel bağlamlarda hareket eden yeni yazarları ve illüstratörleri çocuklar için daha geniş bir kitap yelpazesi sunmaya ikna etmiştir. Böylelikle yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra çocuk kurgu yazarları, fantastik ve mimetik türler arasındaki sınır ihlalleri üzerine araştırmalar yapmıştır (Hosseinpour & Moghadam, 2016; Nikolojeva, 1995; Vielma 2015). Büyülü gerçekçi metinlerin gerçekçi ve tekinsiz olayların kapsamlı bir şekilde birleştirilmesiyle farklılaştığı görülür. Bu büyülü ihlaller; yalnızca çocuk öznelerin bakış açılarını kendine özgün biçimde kaydetmekle kalmaz aynı zamanda mimetik temsilleri daha bariz fantastik dünyanınkilerle birleştiren metinsel yorumları aşlar ve teşvik eder (Hammer, 2006: 64). Büyülü gerçekçilikte, "gerçekçilik" sorunu oldukça dikkat çekerken benzer şekilde pek çok çocuk edebiyatı uzmanının boğuştuğu gerçekçilik sorunu, edebiyat teorisindeki en karmaşık ve tartışmalı konulardan biridir ve biçimler, türler ve düşünceler dâhil olmak üzere bir dizi farklı kavramı ilgilendirir. Çocuk edebiyatındaki gerçekçilik kavramında en derin yön, algılanabilir gerçeklik ile onun sanatsal yollarla -sözel, görsel, akustik, mekânsal veya bunların çeşitli kombinasyonları- temsili arasındaki ilişkidir (Nikolojeva, 2014: 28). Çünkü çocuklar için de gerçeklik, yetişkinlerin deneyimlediği dünyayı birebir karşılamak zorunda değildir. Gerçekçilik, hayatın mücadelelerine ve karmaşıklıklarına karışan olası insanları içerir ve bu insanların içinde bulunduğu koşullar, insanın kendisi, sevdikleri ve çevresindeki doğal dünya hakkındaki duygularını keşfetmesine yol açar (Wald, 1975: 939). Bu nedenle küçük okurlar için yapılan edebiyatın düş ve gerçeklik derecesinin yetişkin edebiyatından farklı olması gerekir (Sever, 2023: 31). Çocuklar hayatın içinde yetişkinlere tamamen normal görünen inanılmaz şeyler bulurlar ve doğaüstüne ve sihre karşı bir inançları vardır. İki hedef kitle arasındaki temel fark dünyayı algılama biçimidir. Çocuk gerçekliği çocuklaşmanın aksine çocukların gerçekmiş gibi alımladıkları, fakat hiç de nesnel olmayan alımlama farklarının yakalanmasıdır (Dilidüzgün, 2018: 91). Psikolojik anlamdaki gerçeklikten son derece farklı olan bu gerçeklik, kurmacada kullanıldığı biçimiyle

çocuk bakış açısı, büyük ölçüde bir inşaadır (Hegerfeldt, 2005: 147). Bununla birlikte, çocuğun dünya görüşünün bu şekilde inşa edilmesi, metindeki büyüülü unsurların ortaya çıkışı adına iyi bir temel oluşturduğu için büyüülü gerçekçilikte özellikle yararlıdır. Sıradan ve büyüülü olanın birbirine karıştığı ve bir arada var olduğu bir dünyaya bakmak, o zaman çocuk gerçekliğinin ve büyüülü gerçekçiliğin ortak noktasıdır (Vielma, 2015: 26; Wills, 2006: 71). Büyüülü gerçekçiliği içeren bir çocuk edebiyatı kitabının, öznel gerçeklikleri sorgulayarak bilimsel dünya görüşüyle bir arada var olan dünya görüşlerinin yakalandığı (Vielma, 2015: 24), çocukları yetişkin deneyimleriyle bilgilendirme ve yetiştirme anlayışından çok, dilin anlatım olanaklarıyla çocuğun kendini, yaşamı ve insanı tanımasına olanak sağlayacak yaşam durumlarının yaratıldığı (Sever, 2023: 30) bir kurguya sahip olması beklenir.

Makalenin inceleme nesnesinin yazarı olan Nazlı Eray'ın hem yetişkinlere hem de çocuklara hitap eden roman ve hikâye türünde birçok eseri bulunmaktadır. Yetişkin edebiyatında kaleme aldığı eserlerinde; düş, gerçek, batıl inanç, zaman gibi unsurlar üzerinden kendisini büyüülü gerçekçilik akımı ile ilişkilendiren çalışmalar mevcuttur (Arslan, 2015; Balık, 2015; Kaplan, 2021). Fakat bu çalışmada bir çocuk kitabı olarak nitelendirilen, Çocuk ve Gençlik yayıncıları Derneği'nin 2009 yılı "En İyi Çocuk Kitabı" ve "En İyi Çocuk Kitabı Tasarımı" ödülünü alan *Frej Apartmanı'nun Esrarı* adlı eseri ele alınmıştır. Yazar bu kitabında, İstanbul'da Evliya Çelebi İlkokulu'na giden Nazlı ve Osman'ın maceralarını, Beyoğlu'nun sokakları, apartmanları, dükkanları ve insanların yer aldığı günlük rutinler üzerinden fakat büyüülü bir atmosfer eşliğinde çocuk gözüyle anlatmaktadır. Diğer çocuk kitaplarında da olduğu gibi başrolde yine İstanbul yer almaktadır. Beyoğlu'nda eski ihtişamlı Frej Apartmanı'nın en üst katında yaşayan güzeller güzeli Madam Anjel' in bir akşam daveti haberi ve bu etkinliğin Nazlı'ya ve Osman'a giden davetiyesi ile anlatı başlamaktadır. Çalışmanın amacı; fantastik, tereddüt, düş ve gerçek arasındaki sınırların belirsizleşmesi, mekân-zaman ve kimlik kavramlarının bulanıklaşması olmak üzere büyüülü gerçekçiliği karakterize eden unsurları çocuk gerçekliği ile ilişkiler kurarak tartışmaktır.



Görsel 1. Kitaptan çizim örnekleri (Eray, 2020: 13, 68)

1. Frej Apartmanı'nın Esrarı'nda büyüülü gerçekçilik ve çocuk gerçekliğinin kesişimi

1.1. Kabul edilmiş ilkelere göre tanımlanamayan olgular: Fantastik ve doğa üstü

Faris (2004)'e göre büyüülü gerçekliğin ilk izdüşümü fantastikte başlar. Mutlak bir mantıkla açıklanamayan unsurları, alışlagelmiş doğa kanunları ve gündelik hayatla yan yana getirme sanatı, seyirciyi bir hikâyede sihirli şeylerin "gerçekten" gerçekleştiğine inandırır. Aynı şekilde çocuklara ilişkin büyüülü gerçekçi metinlerde de metnin dünyası gerçektir ve buraya, onları bu dünyayla bütünleştirecek şekilde fantastik nesnelere sokulur (Rudge, 2004: 129). Frej Apartmanı'nın Esrarı daha ilk sayfalarından itibaren fantastiğin kapılarını zorlar. "Gerçek" bir davetiye aracılığıyla bir yandan gerçekliğe ilişkin sorgulamalar yaparken diğer yandan fantastiğin dünyasına girmeye hevesli Nazlı ve Osman'ın heyecanı şu şekilde temsil edilir:

"Gerçek bir davetiye!" Dedim.

"Tabii, ne sandın, gerçek bir davetiye bu," dedi Osman.

Hadi gidelim öyleyse.

Karşımızda üstü oymalarla Frej Apartmanı bir saray gibiydi. Şimdi her taraf bembeyaz olmuştu. Aydınlik bir geceydi. Gerçek gibi değildi hiçbir şey. (Eray, 2020: 17)

Zıtlıklar eşliğinde, gerçekçi bir düzenin içinden çekici bir şekilde parlayan bu görüntüler veya olaylar metindeki merkezî konuları vurgulayan bir tavır sergiler. Bu anlamda büyüülü gerçekçilik, fantastiğin metinsel stratejisini yansıtır. Her iki söylem tarzı da çocuk kurgularında zaten sağlam bir şekilde yerleşmiş olan bir oyun tarzını genişletmek için mimetik temsili sorgular (Hammer, 2006: 64). Çocukların büyüülü gerçekçi metinlerinde, metnin dünyası gerçekçidir ve bu bir paradoks yaratır. Fantastik nesnelere gerçekçi bir dünyaya çekmek; onları daha da fantastik göstermeli ancak aksi bir şekilde, gerçekçi dünyanın bir parçası olarak da kabul edilmelidirler (Rudge, 2004: 129). Osman ve Nazlı'nın, Madam Angel'in evinde sihirbaz Hans Faretti'nin sandığından çıkan birbirinin neredeyse aynısı beş Pamuk Prenses'i görünce aralarında geçen konuşma bu paradoksa ilişkin bir ipucu verir:

Osman bir çığlık attı. "Pamuk Prenses!"

Beş Pamuk Prenses de dönüp Osman'a baktı.

"Hangisi gerçek Pamuk Prenses?" diye şaşkınlıkla sordu Osman.

Hepsi.

"Nasıl olur? Pamuk Prenses bir tane." (Eray, 2020: 25)

Bu diyalogda dikkat çeken ilk şey Osman'ın şaşkınlığının kaynağıdır. Osman sandıktan Pamuk Prenses'in çıkmasına şaşırılmaz. Şaşırıldığı şey Pamuk Prenses'in beş tane olmasıdır. Çünkü zaten bir tane olan Pamuk Prenses onun için son derece gerçektir. Karakterler ve anlatı sesi, bu tür nesnelere tuhaflığını görmezden gelir ve açıklama aramaz, böylece okuyucu da aynısını yapar. Todorov (2004: 31) fantastiği bir olaya veya duruma ilişkin gerçek ve yanılısama arasındaki kararsızlık anı -okuyucunun ya da öykü kişinin algıladıkları şeyin gerçek olup olmadığına karar vermek zorunda oldukları- olarak tanımlar. Ona göre fantastik kendisinden başka bir yasa tanımaz ve anlatılan olayları açıklamaya yarayan gerçeklik yasalarını reddeder (2004: 47). *Frej Apartmanı'nın Esrarı*'nda perilerin vampirlerin olmadığı gerçeğe ilişkin bir dünyada meydana gelen olaylar, Osman ve Nazlı için bilinen dünyanın yasaları ile açıklanmaya yetmez. Ve öykü kişileri tarafından bu fantastik dünya yine, bilinen ve yetişkinler tarafından kabul gören dünyanın aksine, kendi evrenine ait kabullerle açıklanır. Nitekim

Nazlı, Hans Faretti'nin sandığında kaybettiği Osman'ı bulmak için Bir Begonya'nın Gizli Evrakı kitabının yazarı olan bir çiçekten yani Pembe Bego'dan yardım almayı düşünür.

“Çok okuru var. Baksanıza şu kapak fotoğrafına! İçimizden biri ama bir çiçek. Ne kadar güzel, öğlenden beri elli tane sattım... Bir Begonyanın Gizli Evrakı müthiş bir kitaptı! Anlamıştım. Daha önce, hayatımı böyle anlatan bir çiçeğe hiç rastlamamıştım. Kalemı kuvvetliydi. Duygu doluydu.” (Eray, 2020: 39, 42)

Fakat çocuk edebiyatındaki büyölü gerçeğçilikte fantastik her zaman büyölü çözümler sağlamak için kullanılmaz ve büyölü gerçeğçi karakter çocuk kahraman için daha fazla sorun üretebilir. Bunun yerine fantastik, dünyayı ve okuyucunun dünyaya bakışını sorunsallaştırmanın bir yolu olarak kullanılır (Rudge, 2004: 132). Fantastikte doğauştü unsur ontolojik olarak farklı bir alemden gerçeğliğe akarken büyölü gerçeğçilikte bu unsurlar onun doğasında yer alır, bu tür metinlerin anlatı eylemini, buna eşlik eden anlatı anlayışını ve dünyanın düzenini sorgular (Wills, 2006: 170). Nazlı, Osman'ı aradığı esnada, bir dehlizde daha önce korkunç olarak anlatılan yaratıkla karşılaşmayı beklerken pervane ile karşılaşır. Meğer bu yaratık mum ışığında devasa bir hâle dönüşen yaşlı bir kelebektir. Pervanenin söyledikleri fantastik dünyanın tasvirini çizmekten daha çok gerçeğ dünyaya ilişkin yaratıklaşan duygularımızı anlatır:

“Yaratık deyince aklıma korkunç bir şey geldi benim. Odada birdenbire ortaya çıkacak, ürkütücü bir şey. Herkesi bu odadan kaçıran bir şey.”

Pervane güldü. Gerçekten benim o yaratık.” dedi. “Deli gibi seven, yaşhca bir pervane. Sevgilisi mum alevinden bir türlü ayrılamayan.”

“Hiç korkunç değilsiniz ama?”

“Teşekkür ederim” dedi pervane. “Bazen tutkumu korkunç buluyorum. Kendimi kavurabilirim onun çevresinde dolarken.” (Eray, 2020: 78)

Burada görüldüğu gibi büyölü gerçeğçi metinlerde metin evreninin bir bütün olarak alternatif bir gerçeğlik oluşturmadığu görölür; yani aktüel gerçeğlikle olağanüştü olan hep bir aradadır ve anlatı kişisi iki düzlemde gerçeğleşenleri aynı derecede olağan bulur (Ulusoy-Aranyosi, 2011: 192). Bu büyölü dünyanın ardında da bir tür gerçeğ vardır ve tamamen mimetik olmayan bu mod gerçeğliğin daha doğru bir temsili olabilir (Nikolajeva, 2014: 46). Hem ampirik bilgiyi hem de estetik deneyimi önceden varsayan bu türde açıkça bir şekilde mimetik olmayan gerçeğlik, salt mimetik okumayı yıkmak için ilk adımdır.

1.2. Tereddüt/şüphe

Büyölü gerçeğçi metinlerdeki diğer bir özellik, açıklanamayan olayları kabul etmede veya reddetmedeki tereddüt anıdır; bunun üzerine okuyucu rahatsız edici bir şüpheye düşer (Faris, 2004: 17). Büyölü bir şekilde yerleştirilmiş göstergeler, karakterlerin rollerini yorumlar ve alternatif bilgi kaynaklarına ilişkin de olasılıkları ortaya koyar. Karakterler bilginin kaynağının gerçeğ ve gerçeğ dışı olasılıkları arasında bir tereddüt anı yaşar. *Frej Apartmanı'nın Esrarı*'nda bu tereddüt anı özellikle olayların başında sıklıkla vurgulanır:

“Osman'la sessizce yan yana duruyor, içine ilk kez girdiğimiz bu değişik âlemin büyüünü bütün ruhumuzda hissediyorduk... çocukluğumuzu doysasıya yaşadığımız dış dünya, şişhane Yokuğu, Kuledibi sanki bu gece bizden biraz uzaklaşmış, Osman'la ben başka dünyalara girmiştik.” (Eray, 2020: 23)

Hayatta neyin mümkün ve makul olduğunu tasvir eden gerçekçilik, hayattaki olay örgüsünün yokluğuna tepki gösterir ve bu nedenle özellikle simetri ve olay örgüsü üzerinde yoğunlaşmaz, bunun yerine karakterin eylemleri ve motivasyonları ile ilgilenir ve olaylar sonucunda karakter değişir ve büyür (Wald, 1975: 940). Büyülü gerçeklik ise salt gerçekçi kurgulardan pek çok noktada ayrılıklar gösterir. Her ne kadar tereddütün varlığı gerçekliğe ilişkin bir sorgulama olarak realizmin yanında dursa da bu tereddütün yaşanma şekli büyülü gerçekliğin doğasını yansıtır. Kitapta Nazlı daha önce yaşadığı tereddüt anlarının aksine arkadaşına olayları anlattığında arkadaşının hissettiği şüpheye yaşamı ve hatırlama ile karşılık verir:

"Neler diyorsun sen!" diye fısıldadı Gülay, şaşırmişti. "Büyülü şeyler anlatıyorsun, bütün bunlar gerçek mi?" diye sordu.

"Yaşadım bunları ben" dedim. "Hayatım boyunca da unutmam." (Eray, 2020: 89)

Sihir, bilmenin farklı bir kaynağına gönderme yapar ve güvenilir olarak algılanır. Çocuğun bilme biçimi yanlış olarak görülür çünkü yetişkinin sahip olduğu üst-anlatı bilgisinden yoksundur ve sonuç olarak, büyülü çocuk akıldışı olarak inşa edildiğinden sıradan yetişkin de aynı zamanda akılcı ve bilgili olarak inşa edilir (Hegerfeldt, 2005: 36). Her ne kadar tereddüt unsuru yer alsın da çocukların dünyayı büyülü bir şekilde algıladıkları gerçeği, yetişkinlere "doğru" gelmediği için yetişkinler tarafından yaratılan gerçeklik merkezinden dışlanmalarına sebep olur. Bu sebeple yaşanan bu tereddüt anı da yetişkinlerin tahayyül ettiği gibi keskin sınırlarla örülü değildir. Çoğu zaman bu tereddüt anına çocuksu bir şaşkınlık eşlik eder. Örneğin Nazlı, Madam Angel'in evinde Osman'ı ararken bahçesinden kış çiçeği pastalarının toplandığı Kukuman Kadın'ın evinin masanın üstünde yer aldığı söylendiğinde Kukuman kadının varlığına değil onun evinin masanın üzerinde olmasına ilişkin şaşkınlıkla karışık bir tereddüt anı yaşar:

"Bir pasta daha aldım. Nefisti. "Kukuman Kadının evi nerede?" diye sordum.

"Salonun en dibindeki masanın üzerinde." dedi Madam Angel

Şaşırmıştım. Kukuman Kadının evi bu salonda ne arıyordu?" (Eray, 2020: 55)

Nikolajeva (2014) çocuğa ilişkin bu gerçeklik algısını çalışmasında, Narnia Günlükleri üzerinden anlatır. Ona göre birçok çocuk muhtemelen Narnia'ya bir geçit bulma umuduyla gardiroplarını araştırmıştır. Üstelik dinazorları, gerçek ejderhaları kurgusal yapan şeyin ne olduğunu sorgulayan Nikolajeva, dinazorların varlığına dair paleontolojik kanıtlara sahip olurken ejderhaların varlığına dair (henüz) herhangi bir kanıtı olmamamızın, onların dinozorlardan daha kurgusal oldukları anlamına geleceğini belirtir (Nikolajeva, 2014: 45). Bu çıkış noktası altında çocuk gerçekliği temelinde büyülü gerçekçiliği düşünmenin, kurgusal olanla kanıtsal gerçek arasındaki farkların ne olduğuna odaklanarak anlatıyı alımlamanın önemli bir aracıdır. Bu sebeple tereddütün/şüphenin büyülü gerçekçi metinlerde, yalnızca olağanüstü olana değil ampirik gerçekliğe karşı da bir duruşu sergilediği söylenebilir.

1.3. Düş ve gerçek arasında bulanıklaşan sınırlar: Büyülü gerçekçi ortam ve olayların tasviri

Büyülü gerçekçi bir yazar, olağanüstü dünyanın varlığını güçlendirmek için doğüstü olayları ve ortamları titizlikle tasvir eder. Bu aynı zamanda büyülü gerçekçi masalarda iki karşıt diyarı birleştirme eylemine ve gerçekliğin diğer olası boyutlarını göstermeye de yardımcı olur (Faris, 2004). Büyülü ve mimetik olayları yeni mercekler yaratacak şekilde yan yana getirme stratejisinde sınırlar çoğu zaman bulanıklaşır ve tasvirler bu içe içe geçmeyi temsil edecek şekilde tasarlanır. *Frej Apartmanı'nun*

Esrarı'nda Nazlı sihirbaz Hans Faretti'nin sandığından arkadaşı Osman'ın geri gelmesini beklerken, sandıktan çıkan kişi hiç ummadığı biridir:

“Sandığın kapağı yavaş yavaş açıldı. Osman'ın yüzünü görmeye çalışıyordum. Sandıktan çıkan çocuk alkışlar içinde halının üzerine atlamıştı.

Osman değildi bu!

Gözlerime inanamıyordum.

Bizim Evliya Çelebi İlkokulu'ndan Recep Gökgöz'dü sandıktan çıkan çocuk. Sınıfta arka sırada oturan, mahallerinin seksek ve misket kralı Recep.” (Eray, 2020: 32)

Büyüü bir dünyadan yine doğauştı bir karakter beklerken Nazlı'nın sınıf arkadaşının sandıktan çıkararak anlatıyı devam ettirmesi sınırların bulanıklaşacağıının ilk habercilerindendir. Bu şekilde, çocukların sihirli gerçeği öykülerinde, büyüü tasvirlerin yani anlatılma tarzının gerçeğçi metinde doğallaştırıldığı görüüür (Rudge, 2004: 132). Bu bir nevi gerçeğçi metnin rahatsız edilmesine karşılık gelir. Büyüü gerçeğçi metinler, gerçeğliğin aşırılığının altını çizer, büyüü olayı normalleştiren aynı zamanda gerçeğin abartılı yönlerini yabancılaştıran veya eleştiren bir durum sergiler (Faris, 2004: 13). Kitabın son sayfalarında Lale ile Karanfil, İstanbul'un Selamı adlı bölüm bir şehre ait gerçeğ seslerin büyüü tasvirini anlatır:

“Yolun kenarında bir lale gördüm. Ne güzeldi, yeni açmıştı. Rengi parlak bir kırmızıydı.

“Kimsin sen?” diye sordum.

“Ben İstanbul'um,” dedi.

“İstanbul musun?”

“Evet çinilerin üzerindeki İstanbul'um ben.”

Hayran olmuştuk ona. İstanbul'un sesini duymuştuk bir sabah okula giderken...” (Eray, 2020: 104)

Burada benzeri görüüüğü gibi büyüü gerçeğçi metinde bilgi, hem gerçeğ hem de büyüü olan perspektiften geliyormuş gibi görüüüğü için odaksızdır (Faris, 2004: 43). Büyüü gerçeğçilik, diğer algı türlerini de dahil ederek, ampirik kanıtlara dayalı gerçeğçilik geleneklerini değiştirir. Bu tür metinlerdeki algı türleri salt tanımlanabilir ya da orijini belirlenebilir olmak yerine birbirinden notalar taşır. Gerçeğliğin metinsel yorumlarına doğauştı olaylar tarafından itiraz olarak tanımlanabilen bu anlatı türü, çok sesliliğe izin vererek zıtlıkların ve çatışmaların çözüme ilişkin alışılagelmiş yükümlülüğe de meydan okur (Hammer, 2006: 69). Böylelikle anlatı, heterojen olarak yan yana durmanın ötesinde taraf olunamayan bir bütünlük ile çözümlenir:

“Madam Angel...” diye mırıldandı Osman.

Osman'la hayatımızın en güzel günlerini geçirdiğimiz mahallenin gece sokaklarında koşuyorduk. Çocukluğun o büyüü evreni çevremizdeydi. Yaşadığımız o hayatın çok güzel olduğunu daha sonra öğrenecektik.

“Frej Apartmanı'nı hiç unutmuyacağım.”

“Ben de sihirbazı ve Madam Angel'i de.”

“Nasıl unutturum Madam Angel'i” diye mırıldandı Osman. Onay hayrandı anlamıştım.

Bu dünya, bu eği büğrü evlerle dolu mahalle, uzakta gümüş bir paten gibi parlayan deniz, hepsi bizimdi.” (Eray, 2020: 101)

Örnekten de anlaşılacağı üzere bu dünyada çocuk gerçeğliğinin büyüü dünyası ile özdeşleştirilen çevre ve içindeki hem kanıtla hem de hisse dair her şey kucaklanır, aslında karşıt gördüğümüz tüm unsurlar

öylece etrafımızdadır. Bu kitapta, onları büyülü bir gerçekliğe dönüştürmeye yardımcı olan en büyük motivasyon çocuk algısıdır ve bu algı, mutlaka nesnel bir gerçekliğe karşılık gelmek zorunda değildir. Daha başlangıçta uzayda konumlanamayan ve dış dünyanın hareketleri ile kendi hareketleri arasında mutlak bir göreliliği tasavvur edemeyen çocuk, ilk başta ne grupları ne de nesnelere tam anlamıyla nasıl kuracağını bilemez ve dünya imajındaki değişimlerin aynı anda hem gerçek hem de kendi eylemleri tarafından yaratılmış olduğunu düşünebilir (Piaget, 2007: 7). Bu tür anlatılarda, sosyal bir bilgi açısından, mimetik olmayan olası dünyaların doğrudan gerçekçilik kadar güvenilir olabileceği tartışılır ve gerçeklikle düş arasındaki katı ayrım çocuklar için verimsiz bulunur (Nikolojeva, 2014: 42).

1.4. Kabul edilen mekân, zaman ve kimlik kavramlarının bozulması

Büyülü gerçekçi anlatıların en temel özelliklerinden birisi kabul edilen zaman, mekân ve kimlik kavramlarının bozulmasıdır (Faris, 2004). Örneğin, bu tür anlatılarda geçmişle bugün paralel gidebilir ya da kişi aynı anda farklı yerlerde olabilir. *Frej Apartmanı'nın Esrarı* kitabında Nazlı Osman'ı ararken aynı anda farklı yerlerde olma durumunu yaşlı peri Mihri Abla'nın evinde rüya aracılığı ile gerçekleştirir. Fakat bu rüya metaforu dışında kitapta büyülü şeyleri ilk etapta bulabilen, etraflarındaki büyüyü görece kadar yakından bakmaya istekli olan ve büyülü şeyleri rüya ya da halüsinasyon olarak görmeden deneyimleyebilen çoğunlukla çocuklardır. Büyülü fenomenler hakkında bilgi sahibi olmak, kişinin inanma isteğine bağlı olarak sunulur (Hegerfeldt, 2005: 56). Çocukların yetişkinlerden farkı bu açıdan ele alınır. Çocuklar, yaşlı peri Mihri Abla gibi ihtiyar insanlar, Madam Angel gibi marjinalleştirilmiş yetişkinler, ya da Pembe Begonya gibi insan dışı/ öteki ile aynı temelde buluşturulur. Kimlik genellikle bunlar arasında bütünleşir ve normal olarak kabul edilen yetişkin insanlar gerçek ama büyülü dünyanın sıradan figürleri olarak tasvir edilir:

"Pembe Bego'nun satırlarına dönmüştüm birkaç saniye için. Bu kitapta beni dinlendiren, murlu eden bir şey vardı. Sanki Pembe Bego satırlarda benimle konuşuyor, şu üstünde yaşadığımız dünyayı, havayı, gökyüzünü, gece ve gündüzü benimle paylaşıyordu." (Eray, 2020: 51)

Gerçekçilik, sıradan insan bilinci tarafından deneyimlendiği şekliyle dünyanın doğru bir resmini yaratmaya çalıştığı için, gerçekçi kurgu okuyucuları en çok ampirik kanıtlara dayalı gibi görünen odaklanmalara aşınadır; duyuşal verilerin miktarı, okuyucunun bu temsilin gerçek olduğuna olan güvenini artırır (Faris, 2004: 44). Bu nedenle büyülü gerçekçi anlatıda zamanda, mekânda ve kimlikte bir odaksızlaşma ve netliğin kayboluşu hissedilir. Metnin maddi gerçekliği önce zaman ekseninde ortadan kalkar, ardından olaylar arasındaki nedensellik bağı önemini kaybeder (Faris, 2004: 245). Nazlı Eray'ın kitabı belirli bir yıl vermese de "çocukluk yılları, gece-gündüz, gece yarısı, akşam" gibi zamansal kavramlarla bir yandan zaman istikrarını korumaya çalışır. Ayrıca Osman, kaybolduğu için ertesi günü okulda öğretmen yoklama alırken ismi söylendiğinde "burda" şeklinde bir yanıt veremez. Yani karakterlerin aynı anda birçok yerde olma durumu kitapta söz konusu değildir. Ayrıca mekânsal ayrımların bazı sayfalarda net bir şekilde tasvir edildiği görülür:

"Osman sırada." dedi Recep. "Arkalarda daha, önüne geçenler oldu."

"Ne sırası?"

"Dışarı çıkış sırası var."

"Gördün ama değil mi Osman'ı?"

"Gördüm, tabii" dedi Recep. "Oradaydı, uzunca bir sıranın sonunda bekliyor."

"Sandığın içinde ne var Recep?" diye sordum.

"Aslında masal dünyası gibi bir yer. Sihirli bir âlem. Ama çok kalabalık, denetimsiz. Dışarıya çıkmak kolay değil" dedi Recep.

Şaşkındım.

“Başka tanıdık var mıydı orada Recep?”

“Sınıftan bir kişiyi daha gördüm” dedi Recep. “Vardı, tanıdık yüzler vardı... Cüce dolu etraf, gürültü yapıyorlar.” (Eray, 2020: 33)

Bununla birlikte büyölü gerçeğliliğin birçok eserinde olduğu gibi, karakterin eylemleri, ergenliğin istikrarsızlığının metaforik bir temsili olabilecek istikrarsızlığa yol açar (Nikolojeva, 2014: 73). Bu istikrarsızlık kendini zamanda, kimlikte ve mekânda belli eder. Nazlı Osman'ı ararken hem gerçeğe hem de büyölü olana ilişkin birçok mekânı deneyimlemek ve birçok tercih yapmak zorunda kalır. Böylece kurmaca, fantastik ve gerçeğçilik arasında seçim yapmak gibi, bilinebilir dünyaya dayanan zaman, olağan dünyaya kayabilen veya hayali bir evrende geçen şekilde içlerinde daha spesifik farklılıklar olan geniş bir seçenekler yelpazesi sunar (Stephens, 2005: 74). Böyle bir seçim yapmak, bir söyleme ve dilsel pratiklere girmeyi içerir. Bu söylemin, yinelenen kalıplar veya kodlarla, tasvirlerle, düş ve gerçeğ ikileminin tasarımıyla salt realist “gerçeğleşme” eylemlerinden ayrıldığı ölçüde kendine özgü bir üslup kazandığı söylenebilir.

Sonuç

Büyölü gerçeğçilik, fantastiğe yakın ama ondan oldukça farklı bir tür olarak kendi anlatı evrenini şekillendirir. Bu doğrultuda büyölüğü gerçeğçiliğin üslubu ve içeriği; fantastik öğeleri barındırması, anlatı karakterindeki tereddüt/şüphe unsuruna yer vermesi, büyölü olayların ve durumların titiz tasviri, gerçeğ ve düş arasındaki sınırların bulanıklaşması ve son olarak kabul edilen zaman, mekân ve kimlik mefhumlarının bozulması yönüyle karakterize edilir. Çocuk gerçeğliğindeki çocuk algısının nesnel gerçeğlikten ve yetişkin tasavvurundan ayrılması onu, büyölü gerçeğçilik ile ortak bir paydaya yerleştirir. Nitekim çocuk gerçeğliği, büyölü gerçeğçiliğin yarattığı anlatı evrenine gönüllü, yardımcı bir fon sağlayabilir. Bu çalışmada, Nazlı Eray'ın *Frej Apartmanı'nın Esrarı* adlı çocuk kitabında böylesi bir kesišimin ne gibi anlatı ve anlam olanakları ortaya çıkarabileceği tartişılmıştır. Bu noktada kitabın büyölü gerçeğçiliğin unsurlarını taşımakla beraber, bu unsurların işleniş biçimi dolayısıyla salt büyölü gerçeğçi bir metin olarak değerlendirilemeyeceği tespit edilmiştir. Ancak büyölü gerçeğçi unsurların, çocuk gerçeğliğine katkıda bulunduğu, yetişkinlerden farklı olarak çocuktaki deneyimsizlikten dolayı düş gücünü geliştirdiği ve “gerçeğçilik” algısı üzerinde çoklu anlamlara izin verdiği görölmüştür. Bu sebeple bu tür metinlerin sadece çocukların değil yetişkinlerin de kendi anlamlarını ve sonuçlarını çıkarmalarına izin verdiği ve bir şey üzerine tasavvur etmenin birden fazla gerçeğçilik içerebileceği fikrini desteklediği söylenebilir (Nikolojeva, 1995: 44). Edebiyat dışı kaynaklardan beslenen bu alanın çocuğa ilişkin kodları harekete geçirerek çocuk edebiyatı türü için önemli bir kaynak olduğu açıktır.

Kaynakça

- Aristoteles. (1987). *Poetika*, İsmail Tunalı (Çev.), Ankara: Remzi Kitabevi.
- Arslan, N. (2019). “Büyölü Gerçeğçilik ve Nazlı Eray'ın Anlatılarında Batıl İnançların Kurgusal İşlevi”, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(36), s.115-125.
- Balık, M. (2015). *Nazlı Eray'ın Öykülerinde Düş ve Gerçeğ*, Gece Kitaplığı.
- Clark, G. J. B. (2007). “Big Mama In Postmodern Society: Tracing Magical Realism In Popular Culture”, *Interdisciplinary Literary Studies*, 8(2), p. 75-91.
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş Çocuk Yazını: Yazın Eğitimine Atılan İlk Adım* (3. Baskı), İzmir: Tudem Yayınları.
- Eray, N. (2020). *Frej Apartmanı'nın Esrarı* (2.baskı), İstanbul: Everest Yayınları.

- Faris, W. B. (2004). *Ordinary Enchantments: Magical Realism And The Remystification Of Narrative*, Vanderbilt University Press.
- Hammer, Y. (2006). "Defining Magical Realism in children's literature: voices in contemporary fugue, texts that speak from the margins", *Papers: Explorations into Children's Literature*, 16(2), p. 64-70.
- Hegerfeldt, A. C. (2005). *Costerus NS, Volume 155: Lies that Tell the Truth: Magic Realism Seen through Contemporary Fiction from Britain*, Amsterdam: Rodopi.
- Hosseinpour, S. & Moghadam, N. S. (2016). "Magical Realism in Neil Gaiman's *Coraline*", *Prague Journal of English Studies*, 5(1), s. 87-101.
- Kaplan, H. (2021). "Nazlı Eray Anlatılarında Zaman Algısı ve Kurgusu", *Turkish Academic Studies-TURAS*, 2(2), s. 53-69.
- Nikolojeva, M. (1995). "Children's Literature as a Cultural Code: A Semiotic Approach to History. Ed. M, Nikolojeva", In *Aspects and Issues in the History of Children's Literature* (p. 39-48). London: Greenwood Publishing Group.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning Cognitive Approaches to Children's Literature*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Piaget, J. (2007). *The construction of reality in the child*. UK: Routledge.
- Rudge, I. (2004) *Magic realism in children's literature: A narratological reading*, *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 10(2), p. 127-140.
- Sever, S. (2023). *Çocuk ve Edebiyat*, İzmir: Tudem Yayınları.
- Simpkins, S. (1988). "Magical Strategies: The Supplement of Realism", *Twentieth Century Literature*, 34(2): p. 140-154.
- Stephens, J. (2005). "Analysing texts: linguistics and stylistics", (Ed.) Peter Hunt. In *Understanding Children's Literature*, (p.73-85), New York: Routledge.
- Todorov, T. (2004). *Fantastik: Edebi Türe Yapısal Bir Yaklaşım*, (Çev. Nedret Öztokat), İstanbul: Metis Eleştirisi.
- Ulusoy-Aranyosi, E. (2011). "Edebiyatta Büyülü Gerçekçiliğin "Büyü" Sünün Menşei Üzerine: Sosyal Adaptasyon Araçları Olarak Masallar", *Milli Folklor Dergisi*, 12(91), s. 189-194.
- Vielma, S. (2015). *Magical realism and children's magical way of knowing in David Almond's Skellig and Heaven Eyes* (Master's thesis), University of Tampere School of Language, Translation and Literary Studies.
- Wald, R. (1975). *Realism in Children's Literature*. *Language Arts*, 52(7), p. 938-949.
- Wills, A. C. (2006). *Borderlands of Magical Realism: Defining Magical Realism Found in Popular and Children's Literature*. Texas State University-San Marcos, MA Thesis. <https://digital.library.txstate.edu/handle/10877/2633>

07. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Anlatısal Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açışından İncelenmesi¹

Galip ÇAęLAYAN²

APA: Çağlayan, G. (2024). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Anlatısal Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açışından İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 103-119. DOI: 10.29000/rumelide.1469390.

Öz

Dil vasıtasıyla ortaya koyulan düzenli birimler, metni ortaya çıkarır. Tümcelerin dizimsel ve anlamsal birlikteliğiyle kurgulanan metin, ana dili Türkçenin öğrenme-öğretme sürecindeki olumlu çıktıları için araç rolü üstlenen temel materyaldir. Ortaokul Türkçe ders kitabında yer alan anlatısal metinlerin öğrencilerin seviyesine uygun özellikte olması, öğrenme durumlarının olumlu yönde ilerlemesinde son derece önemli bir etkidir. Böyle bir durumda metin merkezli metinsellik ölçütleri bu uygunluğun belirlenmesinde etkili bir unsurdur. Çalışmanın amacı, 5. sınıf Türkçe ders kitabında öğrencilere sunulan kurmaca metinlerdeki bağdaşıklık ve tutarlılık görünümlerinin örneklerle ortaya koyulması ve böylelikle ortaya çıkan nicel verilere ilişkin değerlendirmelerde bulunmaktır. Çalışmada nitel desen tercih edilerek araştırma sürecinde ortaya koyulan veriler doküman incelemesi tekniği vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ders kitabındaki dinleme metinleri hariç serbest okuma metinleri dâhil olmak üzere 5. sınıfta toplam 13 anlatısal metin, “Bağdaşıklık Ölçütü Değerlendirme Formu” ile “Tutarlılık Ölçütü Değerlendirme Formu” kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen bulguların analiz edilme noktasında ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Netice olarak 5. sınıfta toplam 1803 bağdaşıklık unsuru tespit edilmiştir. Bunun içinde 819 sayısıyla en çok geçen sözcüksel bağdaşıklık olmuştur. Diğer bağdaşıklık unsurları ise sırasıyla; gönderim 398, bağlantı ögeleri 380, eksilti 138, değiştirim ise 68 olarak bulunmuştur. Ayrıca toplam 97 tutarlılık unsuru tespit edilmiş bunlar arasında 36 sayısıyla en çok neden-sonuç ilişkisi kurma olmuştur. Diğer tutarlılık unsurlarına bakıldığında; karşıtlık 32, genelleştirme 20, özelleştirme 6 ve karşılaştırma 3 olarak belirlenmiştir. Bu tespitlerin ardından aynı sınıfta bulunan metinlerin arasında bağdaşıklık ve tutarlılık ilişkisi yönünden anlamlı bir farklılığın/orantının olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Metin dil bilimi, anlatısal metin, bağdaşıklık, tutarlılık, Türkçe ders kitabı

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışma, Doç. Dr. Musa Demir danışmanlığında Galip Çağlayan tarafından 'Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlatma Esasına Bağlı Edebî Metinlerin Metin Merkezli Ölçütler Açışından İncelenmesi' tezinin bir bölümünden hareketle yazılmıştır. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %25

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 14.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469390

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafı Körleme

² YL., Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD / MA., Kırıkkale University, Institute of Social Sciences, Department of Turkish Education (Kırıkkale, Türkiye), galipcaglayan465@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-5791-2201, **ROR ID:** https://ror.org/01zhwwf82, **ISNI:** 0000 0004 0595 9528, **Crossreff Funder ID:** 100019442

5th Grade Turkish Textbook Analysed In Terms of Coherence And Cohesion³

Abstract

Organised units put forward by means of language reveal the text. The text, which is constructed with the syntactic and semantic unity of sentences, is the basic material that plays the role of a tool for the positive outcomes of mother tongue Turkish in the learning-teaching process. The fact that the narrative texts in the secondary school Turkish textbook are appropriate to the level of the students is an extremely important factor in the positive progress of learning situations. In such a case, text-centred textuality criteria are an effective factor in determining this suitability. The aim of the study is to reveal the coherence and coherence views in the fiction texts presented to the students in the 5th grade Turkish textbook with examples and thus to make evaluations on the quantitative data obtained. The qualitative design was preferred in the study and the data revealed in the research process were carried out through the document analysis technique. In this context, a total of 13 narrative texts in the 5th grade, including free reading texts, excluding the listening texts in the textbook, were analysed using the "Coherence Criterion Evaluation Form" and the "Coherence Criterion Evaluation Form". Descriptive analysis method was used to analyse the findings obtained. As a result, a total of 1803 coherence elements were identified in the 5th grade. Of these, lexical cohesion was the most frequently mentioned with 819. The other cohesion elements were found to be 398 references, 380 connecting elements, 138 subtractions, and 68 substitutions, respectively. In addition, a total of 97 elements of coherence were identified, among which the most common one was establishing a cause-effect relationship with 36. When other consistency elements are examined; contrast 32, generalisation 20, specialisation 6 and comparison 3. After these determinations, it was seen that there was no significant difference / proportion between the texts in the same class in terms of coherence and coherence relationship.

Keywords: Text linguistics, narrative text, cohesion, coherence, Turkish textbook

Giriş

Metin; belli bir amaç doğrultusunda, anlamlı tümcelerin birlikteliğiyle kurgulanan yapılardır. Dilidüzgün (2019) metin üretilirken dilbilgisel, mantıksal ve anlamsal bağların bir bütünlük içinde verilmesine dikkat çekmiştir. Halliday ve Hasan (1976) da metnin oluşturulma sürecinde tümcelerin rastlantısal bir şekilde ortaya koyulamayacağını, tümcelerin anlamsal özelliklerini koruması gerektiğini ifade etmiştir. Günay, bunlara benzer bir tanım yaparak metnin birbirini bir zincirin halkası gibi izleyen bir dilin tümceleriyle kurulan anlamlı bir bütün olduğunu söylemiştir (2007: 44-45). Bunun yanında metni farklı paradigma üzerinden tanımlayanlar da mevcuttur. Hirik (2020) üretilen metnin sözcceleme

³ **Statement:** This study was written by Galip Çağlayan under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Musa Demir based on a part of his thesis titled 'Analysis of Narrative Based Literary Texts in Secondary School Turkish Textbooks in terms of Text-Centred Criteria'. It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 25

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 14.02.2024-Acceptance Date: 20.04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469390

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

esasında bir değer taşıyabilmesi için konuşmacı ile alıcının ortak kodlara sahip olması gerektiğini vurgular ve metnin üretildiği bağlamla ilişkisinin son derece önemli olduğunu dile getirir. Çünkü bağlamdan kopuk bir metin, tesadüfen oluşmuş sözcüklerin diziliminden başka bir şeyi ifade etmez. Hem iletişimin hem de bildirişimin hedefine ulaşmasında temel kaynaklık eden metin, konuşmacının ortaya koyduğu söylemin yazılı anlatımdaki karşılığı olarak ele alınması gerekir. Dil vasıtasıyla üretilen her tümcenin dilbilgisel yapılara uygun ve anlamlı birimler oluşturacak şekilde oluşturulması metnin kurgusu için önem arz etmektedir.

Metin dil bilimi ise metnin oluşmasını sağlayan öğelerin ve dilsel düzenlerin çözümlenmesini yapan bir dil bilimi dalıdır. Bu tanıma benzer olarak Kerimoğlu (2019) metin dil bilimi; bir iletişim bağlamında metnin yeri, metni meydana getiren öğeler, metnin yapısı, metnin türü gibi işlemler yürüten ve özellikle 1960 sonrası gelişim çizgisinden ayrılmayan bir dil bilimi alanı olarak tanımlamaktadır. Dilidüzgün (2017) ise metin dil bilimi, dil biliminin bir alt alanı olarak görmekle beraber metin dil bilimi için metni oluşturan genel kurallar ve koşulları belirlenerek metin olanı ile olmayanı ayırmaya yarayan ölçütler olarak tanımlamıştır. Balcı (2008) da metin dil bilimi; metinlere metinsellik özelliği kazandıran, farklı metinleri incelemeyi sağlayan, metinde işlenen konuların nasıl bir yaklaşımla sergilendiği gösteren bir dil bilimi dalı olarak ifade etmektedir.

Tanımlardan anlaşılacağı üzere metin dil bilimi alanının inceleme merkezinde metinlerin üretilme sürecindeki öğeler yer almaktadır. Beaugrande ile Dressler (1981) metnin yapısını ortaya koyan bütün öğelere değinerek metne metinsellik değeri kazandıran ölçütleri yedi başlıkta sınıflandırmaktadır (Uzun Subaşı, 1995; Coşkun, 2005; Lüleci, 2010). Bunlar; *Bağdaşıklık, Tutarlılık, Amaçlılık, Kabul edilebilirlik, Bilgilendiricilik, Duruma uygun olma, Metinler arasılık* olarak sıralanmaktadır. Metin merkezli ölçütler olarak gruplandırılan bağdaşıklık ve tutarlılık, metni meydana getiren kullanıcılarından ziyade doğrudan metinle alakalı ölçütler olduğu için bu çalışmada ikisine yer verilmiş ve problem cümlesi, *5. sınıf Türkçe ders kitabı vasıtasıyla öğrencilere sunulan anlatısal metinlerde yer alan bağdaşıklık unsurları ile tutarlılık unsurlarının görünüşleri nasıldır?* olarak belirlenmiştir.

Bağdaşıklık

Bağdaşıklık, bir metinde akıcılığı sağlayan öğelerin bileşimi demektir. Van Dijk (1977) bağdaşıklığı, metin içinde oluşturulan her tümcenin yorumunun diğer tümcelerin yorumlarıyla ilişkilendirilmesine dayanan, bağlamla beraber üretilen söylemin anlamsal bir özelliği olarak tanımlamıştır. Bir metni bağdaşık kılmanın birtakım yolları bulunmaktadır. Halliday ve Hasan (1976) bunları; gönderim, değiştirim, eksiltile anlatım, bağlantı ifadeleri ve sözcüksel bağdaşıklık olarak ifade etmektedir.

Gönderim: Bir metinde bir varlığa veya kavrama denk düşecek şekilde başka bir sözcük ya da sözcük grubunu sonraki tümcelerde olduğu gibi kullanmak yerine onun yerini alabilecek farklı bir sözcüğe, sözcük grubuna ya da eke yer vererek çağırışım oluşturulmasıdır (Yılmaz, 2012: 19). Böylelikle metin içinde sık oluşan tekrar unsurları önlenerek hem yazar tarafından ekonomiklik sağlanmış olur hem de okuyucu tarafından metnin akıcı bir şekilde okunması sağlanmaktadır. Gönderim, metin dışı ve metin içi olmak üzere iki grup hâlinde ele alınır. *Metin dışı gönderimlerde* gönderim aracı metinde bulunurken gönderimin işaret ettiği gönderge, metin içinde yer almaz farklı bir yerde bulunur. *Metin içi gönderimde* ise gönderimin işaret ettiği gönderge ve aracı aynı metindedir. Kullanılan gönderim metin içindeki unsurlarla kolayca görülebilir. Bunun çözümlenmesi için başka bir unsura gerek duyulmaz (Gözlet, 2018).

Metin içi gönderim altında verilen *art gönderim*, metinde daha önce bahsedilmiş bir ögeye sonrasında kullanılan bir ögeyle gönderim yapıldığı türdür. Önce kullanılan varlık, ad, eylem vb. unsurlar metinde kendine yer bulur. Sonrasında bu unsurlar metin içinde yinelenenekte aynı varlığı, adı, eylemi kullanmak yerine onun işlevini metinde üstlenen farklı unsur kullanılarak gönderim yapılır. Günay (2007) bu gönderim türü için metin içinde öncelikle bir şey ifade edilir sonra aynı şeye gönderimde bulunulur ifadesini kullanmıştır. Örneğin; “**Yiğit okulda sorumluluk bilinci yüksek bir öğrenci olduğu için Nisa Öğretmeni ona bir hediye almıştı.**” tümcesinde öncelikle isim kullanılıp daha sonrasında ona gönderim yapılan zamir unsuru kullanılmıştır.

Metin içi gönderim altında verilen diğer gönderim türü olan *ön gönderim*, gönderim unsurunun kendisine gönderimde bulunan ögeden (isimden) önce kullanıldığı türdür (Coşkun, 2005). Ön gönderim, metin içinde anlamlı bir birimin yerine kullanılan bir unsurun söylemde ondan daha önce kullanılmasıyla gerçekleşir (Aydın, 2012: 86). Bu gönderim türünün metin içindeki kullanım sıklığına bakıldığında art gönderime göre daha az olduğu alanyazındaki çalışmalarda ortaya koyulmuştur. Örneğin; “**Ali’yle kol kola giderken bana şunu söyledi: Yarın hava güzel olursa bizimkilerle gezi düzenleyebiliriz.**” dedi. Verilen örnekte görüldüğü üzere tümce içinde öncelikle gönderimin yerini tutan zamir unsuru kullanılıp daha sonrasında isimler kullanılmıştır.

Değiştirim: Metin içinde kullanılan bazı ögelerin ileriki aşamalarda farklı bir şekilde kullanılmasıdır. Burada dikkat edilmesi gereken husus kavramlar değiştirilerek kullanıldığı için bağlamla beraber tümcenin anlamını koruması gerekir. Bu noktada Halliday ve Hasan (1976: 90) değiştirim ögesinin dilbilgisel bir yapıdan ziyade anlamsal bir unsur olduğunu dile getirmişlerdir. Bu ögeyi metin içinde *ada dayalı*, *fiile dayalı* ve *tümceye dayalı değiştirim* olmak üzere üç kısma ayırmışlardır. Türkçede daha çok değiştirim ögelerinin *öyle*, *böyle* ve *yapmak* sözcükleriyle oluştuğunu söyleyen Torusdağ (2015: 140) bu sözcüklerin tek başına bir anlam ifade edemeyeceğini, yerlerine kullandıkları öğelere göre anlam kazanacağını dile getirerek değiştirim sürecinde bağlamla meydana çıkan anlamsal özelliği vurgular. Örneğin; “**Burayı bu hâle kim soktu? Ben yapmadım.**” tümcesinde fiile dayalı değiştirim, “**Herkes çok kızgınsın.**” “**Böyle davranmak çok yanlış bir tutum.**” tümcelerine bakıldığında tümceye dayalı değiştirim son olarak “**Kitaplıkta istediğin alandan birçok kitap mevcuttur. Birini alabilirsin.**” tümcelerinde ada dayalı bir değiştirim olduğu görülmektedir.

Eksilti: Değiştirimle bazı yönlerden benzerlik taşıdığı için karıştırılan kavramlar olsa da ikisinin metin içindeki gösterimi, amacı farklıdır. Değiştirim; bir nesnenin, olgunun veya bir kavramın farklı şekillerde tümcede yer bulması iken eksilti, tümce içindeki bazı sözcüklerin çıkarılması durumunda anlam kaybının olmadığı yapıdır (Yıldırım, 2020: 3409). Örneğin bir tümcede anlam kaybı yaratmadan bir özne, ek veya yüklem tümceden düşürülebilir. Örneğin; “**Hatice bugün okula gelmediği için meraklanmışım çünkü (O) hiç devamsızlık yapmazdı.**” tümcesine bakıldığında ortak öge olan özne düşürülmüştür.

Bağlaç/Bağlantı Ögeleri: Metni meydana getiren konu, olay ya da durumlar arasındaki ilişkiler bağlantı ögeleriyle gerçekleştirilir. Bağlaçlar metnin küçük yapısı olarak meydana gelen ardışık düzlemde sözcükler ve tümceler arasındaki anlamsal ilişkileri belirginleştiren yapıdır (Uzun, 1995). Tümcelerinin birlikteliğini sağlayan bu yapılar metnin bağlamına uygun işlevler yerine getirmekle görevli unsurlar olarak kabul edilir. Bu doğrultuda Halliday ve Hasan bağlaçların metin içinde ekleyici (ve, veya gibi), nedenleyici (çünkü, bu nedenle gibi) zaman belirteci (önce, sonra gibi) ve çeliştirici (fakat, ama gibi) olmak üzere dört görev üstlendiğini ifade etmiştir (1976: 242-243). Örneğin; “**Akşam erken yatacağım çünkü yarın sınavım var.**” tümcesindeki bağlantı ögesi nedensellik sunmuştur.

Sözcüksel Bağdaşıklık: Tümceler içinde aynı kavram alanına giren sözcüklerin bir arada kullanılması olarak düşünülebilir. Aksan (1989) sözcüksel bağdaşıklığı; birbiriyle ilişkili veya birbirine farklı yönlerden yakın sözcüklerin, eş anlamlıların aynı tümcede geçmesi olarak tanımlamıştır. Halliday ve Hasan sözcüksel bağdaşıklığı; yineleme ve eşdizimlilik olmak üzere iki sınıfa ayırmaktadır. *Yineleme*, bir metinde sıkça tekrarlanan kavramlar için kullanılır. Bu da kendi içinde iki başlıkta ele alınabilir. Birincisi *aynı sözcüğün yinelenmesi*. Örneğin; “*Bu kadar çok düşünme çünkü fazla düşünmek zararlı olabilir.*” tümcesinde aynı sözcüğün tekrarlandığı görülmektedir. İkincisi ise sözcüğün *eş/yakın anlamlısının yinelenmesi* olarak bilinmektedir. Örneğin; “*Bazı aşklar yarım kalmıştır. Onlar hiçbir zaman tamamlanmamıştır.*” tümcelerine bakıldığında iki sözcüğün bağlama göre eş/yakın anlamda kullanıldığı görülmektedir. Bunların yanı sıra sözcüksel bağdaşıklığın metinde sağlanması noktasında zıt sözcüklerin de etkisi mevcuttur. Örneğin; “*Anlaşılmak, derdin dermanıdır.*” tümcesinde birbiriyle zıtlık ilişkisi barındıran sözcükler bulunmaktadır. *Eşdizim* ise yinelemeden farklı olarak metindeki sözcüklerin kavramsal alanının ortaklığına dayanır daha çok.” (1976; akt. Gözlet, 2018: 26). Taşıgüzel (2004: 77) eşdizimi, aynı bağlam içinde kullanılan sözcüklerin oluşturduğu bağlantı olarak görmüştür. Diğer bir ifadeyle metin içinde aynı konuya hizmet etme eğiliminde olan kavramların birbirleriyle ilişkili olarak verilmesidir. Hirik ise eşdizimliliği, belli bir dizge içinde sıkça geçen birbiriyle ilişkili en az iki kavramın birlikteliği olarak tanımlamıştır (2020: 234). Örneğin; “*Düşman her yeri abluka altına almıştı.*” tümcesinde belirtilen sözcükler arasında eşdizimsel ilişki görülmektedir.

Tutarlılık

Metnin daha çok mantıksal ve anlamsal boyutuyla ilgilenen ölçüttür. Keklik ve Yılmaz (2013) tutarlılığın bağdaşıklıktan ayrı düşünülmemeyeceğini ifade ederek bu iki kavramın bütüncül bir şekilde ele alınmasını vurgulamıştır. (Günay 2007; Coşkun 2005) da tutarlılık unsurunun bağdaşıklıktan ayrı düşünülmemesini ifade etmiştir. Çünkü bağdaşıklık gereği metnin farklı tümcelerinde gönderim öğeleri kullanılarak metnin akıcı okunması sağlanır. Böyle bir durumda da okurun metinde anlatılanları zihninde anlamlandırması daha iyi gerçekleşmektedir. Metin parçalardan meydana gelen bir bütün olduğu için tutarlılık her parçayı etkileyen bir unsurdur. Bu unsur kendi içinde *özelleştirme*, *genelleştirme*, *neden- sonuç ilişkisi kurma*, *karşılaştırma* ve *karşıtlık bağlantısı kurma* olarak sıralanmaktadır.

Özelleştirme: Tümce içinde geçen genel olguların, durumların detaylarına inerek onları netleştirip belirgin hâle getirmektir. Günay (2007) özelleştirme kavramını metin içinde söylenmek istenenin somut hâle getirilmesi ve örnek verilmesi olarak ifade etmiştir. Örneğin; “*Alt sokaktan geçerken sağımdan geçen amcayı tanıyordum sanki. Biraz yürüdüktan sonra o ak saçlı, eğri duruşlu amcamın benim en yakın arkadaşımın bahçesinde çalıştığını hatırladım.*” tümcelerine bakıldığında ilk tümceden geçen amca, ikinci tümcede özelleştirilerek verilmiştir.

Genelleştirme: Özelleştirmenin tam tersi olarak kavramların daha çok üst anlamla kullanılmasıdır. Kullanılan kavramların genelde bir kapsamı temsil etme gücü vardır. Örneğin; “*Dünkü geziye hiç kimse katılmamış.*” tümcesinde genelleştirme “hiç kimse” kavramıyla sağlanmıştır.

Neden- Sonuç İlişkisi Kurma: Tutarlılığı güçlendiren bir unsurdur. Metin içinde hem paragraflar arasında hem de tümceler arasında sıklıkla kullanılmaktadır. Örneğin; “*Alpay yarışmayı en önde bitirdiği için ödül aldı.*” tümcesinde neden- sonuç ilişkisi bulunmaktadır.

Karşılaştırma: Metinde bahsedilen konunun anlaşılması, somut hâle bürünmesi için yazar tarafından başvuru bir unsurdur. Daha çok iki varlık, nesne veya olgu benzer ya da farklı yönleriyle verilir. Örneğin; “Ankara, Türkiye’nin **en önemli şehirlerin başında gelmektedir.**” tümcesinde Ankara ili diğer illerle kıyaslanarak verilmiştir.

Karşıtlık Bağlantısı Sağlama: Son olarak tutarlılığın sağlanmasında bu unsurdan faydalanılmaktadır. Metinde konu bağlamında bazı durumlar karşıtlık ilişkisi barındıracak şekilde verilir. Bu da anlatımdaki tutarlılığın sağlanmasına katkı sağlar. Örneğin; “**Küçük bir adım dahi büyük başarıların ön koşuludur.**” tümcesindeki anlamsal yapıyı sağlayan zıtlık ilişkisinden faydalandığı görülmektedir.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Ana dili Türkçenin öğretiminde kullanılan ders kitapları en temel materyallerdir. Bu yüzden ders kitaplarında yer alan anlatısal metinlerin; öğrencilerin seviyesine uygun özellikte olması, öğrenme durumlarının olumlu yönde ilerlemesinde son derece önemlidir. Böyle bir durumda metin merkezli metinsellik ölçütleri bu uygunluğun sağlanması noktasında etkili olduğu için böyle bir çalışma ele alınmıştır.

Çalışmada, 5. sınıf Türkçe ders kitabı vasıtasıyla öğrencilere sunulan anlatısal metinlerdeki bağdaşıklık ve tutarlılık görünümlerinin örneklerle ortaya koyulması ve böylelikle söz konusu metinlerin metin merkezli metinsellik ölçütleri bakımından niceliklerine ilişkin değerlendirmeler yapmak amaçlanmaktadır. Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda alt amaçlar şöyle belirlenmiştir:

1. 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki 13 anlatısal metnin bağdaşıklık görünümünü incelemek,
2. 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki 13 anlatısal metnin tutarlılık görünümünü incelemek hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmanın hedefi doğrultusunda nitel araştırma türünden faydalanılmıştır. Bu araştırma türünde konular derinlemesine incelenmeye tabi tutulduğu için alan araştırması da denilmektedir. (Baltacı, 2017). Merriam (2018) nitel araştırma deseni için sosyal bilimlerde en sık kullanılan biçimlerden biri olduğunu ve bu çalışma deseninde verilerin daha çok doküman veya gözlem yoluyla elde edildiğini ifade etmiştir. Bu araştırma kapsamında ortaya koyulan veriler de doküman incelemesiyle gerçekleştirilmiştir.

Örneklem/İnceleme Nesnesi

Çalışmada seçkisiz olmayan yöntemlerden amaçsal örneklem kullanılmıştır. Bu örneklem türü çalışmanın hedefine bağlı olarak zengin bilgilerin yer aldığı durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztrük vd., 2022). Ders kitabına seçilen metinlerin kriterlerinden biri düzeye uygun olmasıdır. 5. Sınıf, ortaokul düzeyinin başlangıcı sayıldığı için bu düzeydeki metinler gerek ilkökul düzeyine gerek ortaokulun üst seviyelerinde değiştirilerek kullanılması daha uygun olduğu varsayıldığından çalışmada bu sınıf düzeyindeki (5. sınıf) 13 anlatısal metin kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma sürecinde ortaya koyulan veriler doküman incelemesi tekniği vasıtalarıyla gerçekleşmiştir. Doküman incelemesi evrene alınan yazılı belgelerin çalışmanın hedefleri doğrultusunda içeriğinin titizlikle ve belli bir sınıflandırmaya tabi tutularak yapılan bir yöntemdir (Wach, 2013). Çalışmada doküman olarak ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 13 anlatısal metin kullanılmıştır. Çalışmanın inceleme çerçevesini oluşturan “Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Formu” Halliday ve Hasan’ın (1976) ölçütlerine dayanarak oluşturulmuştur. Bu ölçüt; gönderim, eksiltili anlatım, değiştirim, bağlaç/bağlantı ögeleri ve son olarak sözcüksel bağdaşıklık unsurlarından meydana gelmektedir. “Tutarlılık Düzeyi Değerlendirme Formu” ise Dijk’in (1977) söylemleri üzerine (Uzun, 1995; Lüleci, 2010; Yılmaz 2010) tarafından kullanılan sınıflandırma esas alınmış ve çalışmanın hedefi doğrultusunda metinlerden veriler elde edilirken kullanılmıştır. Bu doğrultuda ölçüt formu; özelleştirme yapma, genelleştirme yapma, neden-sonuç ilişkisi kurma, karşılaştırma yapma ve karşıtlık bağlantısı kurma başlıklarından oluşmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında kullanılan veri analizi yöntemi betimsel analizdir. Yıldırım ve şimşek’e (2006) göre betimsel analiz, içerik analiziyle düşünöldüğünde içerik analizinde elde edilen veriler derinlemesine incelenirken betimsel analiz buna nazaran daha yüzeysel bir özömlene sunmaktadır. Betimsel analizde toplanan veriler; önceden oluşturulmuş ölçüt, kategori veyahut boyutlara göre yorumlanır. Bu yüzden çalışmada bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütü değerlendirme formu kullanılarak veriler analiz edilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki 13 anlatısal metnin bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarının belirlenmesi amacı ile yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Gönderim Unsuruna İlişkin Bulgular

Tablo 1’de Türkçe 5. sınıf ders kitabında yer alan kurmaca metinlerdeki gönderim ögelerine yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 1: Ders kitabı metinlerinde yer alan gönderim ögelerine ilişkin bulgular

Metin Metin dışı		Metin içi		(f)
		Ön gönderim	Art gönderim	
Hoşça Kalın, Güle Güle	16	5	35	56
ocuk ve Baloncu	1	3	11	15
6 Mart 1915 Gecesi	-	3	16	19
Bu Nehir Bizim	12	-	65	77
Deprem	-	-	31	31
Vatan Yahut Silistre	13	1	33	47

Geyik Ana	2	-	20	22
Çocuk Bahçesindeki Bekçi	-	-	24	24
Özgürlük	1	1	11	13
Karagöz Kibarlık Öğreniyor	6	-	38	44
Çitlembik	-	1	23	24
Yaşama Sevinci	-	1	13	14
Bir Bardak Sütün Hatırı	-	-	12	12
Toplam (N)	51	15	332	398

Tablo 1'e göre 13 metnin tamamında N= 398 gönderim unsuru kullanılmıştır. Bunlardan 332 sayısıyla karşımıza en çok çıkan art gönderim olurken onu metin dışı gönderim 51 ve ön gönderim 15 sayısıyla takip etmektedir. Art gönderim 65 sayısıyla en çok Bu Nehir Bizim metninde görülürken 11 sayısıyla en az Çocuk ve Baloncu ile Özgürlük metinlerinde görülmüştür. Metin dışı gönderim 16 sayısıyla en çok Hoşça Kalın, Güle Güle metninde bulunurken 6 Mart 1915 Gecesi, Deprem, Çocuk Bahçesindeki Bekçi, Çitlembik, Yaşama Sevinci ve Bir Bardak Sütün Hatırı metinlerinde hiç bulunamamıştır. Ön gönderim ise 5 sayısıyla en çok Hoşça Kalın, Güle Güle metninde görülmüştür. Bununla birlikte Bu Nehir Bizim, Deprem, Geyik Ana, Çocuk Bahçesindeki Bekçi, Karagöz Kibarlık Öğreniyor ve Bir Bardak Sütün Hatırı metinlerinde ön gönderime hiç rastlanmaması dikkat çekici bir nokta olmuştur.

Metinlerden Örnekler

Metindeki (4) “Biz yaştakilerin huysuzluğu mu bu yoksa gençler vedalaşmaları, selamlaşmaları da mı unuttular?” (5) “‘Bay bay!’ diyenler ‘Çav çav!’ diyenler arttıkça Türkçe konuşanlara da bir şeyler oluyor.” (6) “Batı hayranlığı, yabancı dillerdeki kullanım mı akıllarını karıştırdı yoksa bunları öğretmeyi unuttuk mu çocuklarımıza?” (7) “Her durumda aynı şeyler söylenmez diye uyarımadık mı?” (8) “Kalana ‘Hoşça kal!’ denir, gidene ‘Güle güle!’ tersi yakışık almaz, demedik mi?” şeklinde yer alan bu tümceler sanki karşı tarafta birine (okura) söyleniyormuş gibi ifade edildiği için metin dışı gönderim olarak değerlendirilebilir.

Metindeki (2) Cevat Bey, mayın grup komutanı Hafız Nazım Bey'i çağırdı ve **şunları** söyledi: (3) “Oğlum, sana çok önemli bir görev veriyorum. (4) Vatanının selameti bu görevin başarı ile yerine getirilmesine bağlıdır. (5) Yarın akşam Nusrat'la son 26 mayını şu gördüğün karanlık limanda kıyıya paralel olarak döneceksin. (6) Düşman hareketinizi seçer, size saldırmaya geçerse kıyı topraklarımız önceden aldıkları talimata uygun olarak hareket edecek ve sizi himaye ateşiyle koruyacaklar. (7) Kendinizi göstermemeye çaba harcayın. (8) Allah yardımcınız olsun.” tümcelerine bakıldığında 2. tümcedeki “şunları” sözcüğüyle 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. tümcelere ön gönderimde bulunulmuştur.

Metindeki (68) “**Babam** kardeşime destek olmam için cesur ve sabırlı davranmam gerektiğini söylüyordu.” (69) “**Ona** deneyeceğimi söyledim.” tümcesinde “onu” şahıs zamiri vasıtasıyla art gönderim yapılmıştır.

Metindeki (36) “İşte, **Kırgız soyunun en son iki insanı, oğlanla kız.**” (37) “Tanrı’nın kutsal saydığı bu ölmez Issık Göl topraklarında **kendilerine yeni bir yurt bulmuşlar.**” tümcelerine bakıldığında dönüşlülük zamiri vasıtasıyla art gönderim yapıldığı görülmektedir.

Metindeki (24) “Nihayet **balonlara ulaşmıştı.** (25) Bir süre **onları izledi.**” tümcelerine bakıldığında işaret zamiri vasıtasıyla art gönderim yapıldığı görülmektedir.

Metindeki (14) “**Nehir kenarında yaptıkları piknikleri, yüzme yarışlarını hatırladı.** (15) “Ben de babam da onun babası da **bu nehirde yüzmeyi öğrendik.**” tümcelerine bakıldığında işaret sıfatıyla art gönderim yapıldığı görülmektedir.

Metindeki (33) “Hani **balonlardan birini bana verecektiniz?**” diye sordu. (34) Adam: “**Seninki ağaçta kaldı evlat, istersen çık al.**” tümcelerine bakıldığında ilgi zamiri olan -ki 33. tümcede bahsedilen “balon” sözcüğünün yerini tutarak art gönderim ilişkisi bağlamında kullanılmıştır.

Değiştirim Unsuruna İlişkin Bulgular

Tablo 2’de Türkçe 5. sınıf ders kitabında yer alan kurmaca metinlerdeki değiştirim ögelerine yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 2: Ders kitabı metinlerinde yer alan değiştirim ögelerine ilişkin bulgular

Metin	Ada dayalı değiştirim	Eyleme dayalı değiştirim	Tümceye dayalı değiştirim	(f)
Hoşça Kalın, Güle Güle	-	-	5	5
Çocuk ve Baloncu	7	-	2	9
6 Mart 1915 Gecesi	-	-	3	3
Bu Nehir Bizim	6	-	2	8
Deprem	3	-	3	6
Vatan Yahut Silistre	1	-	1	2
Geyik Ana	-	-	-	-
Çocuk Bahçesindeki Bekçi	2	-	-	2
Özgürlük	2	1	1	4
Karagöz Kibarlık Öğreniyor	6	-	16	22
Çitlembik	-	-	3	3
Yaşama Sevinci	1	-	1	2
Bir Bardak Sütün Hatırı	1	1	-	2
Toplam (N)	29	2	37	68

Tablo 2’de göre 13 metnin tamamında N= 68 değiştirim unsuru kullanılmıştır. Bunlardan 37 sayısıyla karşımıza en çok çıkan tümceye dayalı değiştirim çıkarken onu ada dayalı değiştirim 29 ve eyleme dayalı değiştirim 2 sayısıyla takip etmektedir. Tümceye dayalı değiştirim 16 sayısıyla en çok Karagöz Kibarlık

Öğreniyor metninde görülürken Geyik Ana, Çocuk Bahçesindeki Bekçi ve Bir Bardak Sütün Hatırı metinlerinde hiç görülmemiştir. Ada dayalı değiştim 7 sayısı ile en çok Çocuk ve Baloncu metninde bulunurken Hoşça Kalın, Güle Güle, 6 Mart 1915 Gecesi, Geyik Ana ve Çitlembik metinlerinde hiç bulunmamıştır. Eyleme dayalı değiştim ise sadece Özgürlük ve Bir Bardak Sütün Hatırı metinlerinde birer defa görülmüş geriye kalan metinlerde eyleme dayalı değiştime rastlanmamıştır.

Metinlerden Örnekler

Metindeki (11) **Howard** kurabiyelerini ve sütünün yavaş yavaş içine sindirerek yedi ve içti. (12) *“Isındıktan ve karnı doyduktan sonra işine geri dönmek için ayağa kalktı ve genç kadına ‘Size çok teşekkür ederim. (13) Süt ve kurabiyeler için borcum ne kadar?’ diye sordu.” (14) “Genç kadın bu soru karşısında sıcak bir gülümseme ile ‘Borcunuz yok **küçük bey**, annem gösterdiğiniz nezaket ve şefkatın karşısında asla bir bedel beklenmemesi gerektiğini öğretti bana ve kardeşlerime’ dedi.”* tümcelerine bakıldığında 11. tümcede geçen “Howard” karakteri 14. tümcede “küçük bey” olarak geçtiği için ada dayalı değiştim olarak kabul edilebilir.

Metindeki (16) *“Yaptığım tek şey, geceleri bahçeyi **beklemek**.” (17) “Bunun için mi sana yemek veriyorlar?” (18) “Bu kadar bakıyorlar?” der kurt. (19) “Eğer hepsi buysa ben de sana yardımcı olurum, birlikte bahçeyi **koruruz**.”* tümcelerine bakıldığında bağlama uygun olarak eyleme dayalı bir değiştim yapıldığı görülmektedir.

Merindeki (32) **Yirmi daireden sadece bir tane imza alabilmişti.** (33) *“Yirmide bir vay be!” dedi. (34) Daha çok yolu vardı, **böyle** giderse başaramayacaklardı.* tümcelerinde bakıldığında “böyle” sözcüğüyle tümceye dayalı değiştim sağlanmıştır.

Eksilti Unsuruna İlişkin Bulgular

Tablo 3’te Türkçe 5. sınıf ders kitabında yer alan kurmaca metinlerdeki eksilti öğelerine yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 3: Ders kitabı metinlerinde yer alan eksilti öğelerine ilişkin bulgular

Metin	Ortak öğelerin düşürülmesi	Tümcelerin düşürülmesi	Eklerin (f) düşürülmesi	
Hoşça Kalın, Güle Güle	3	-	13	16
Çocuk ve Baloncu	4	-	12	16
6 Mart 1915 Gecesi	2	-	10	12
Bu Nehir Bizim	9	-	22	31
Deprem	1	-	2	3
Vatan Yahut Silistre	3	-	5	8
Geyik Ana	2	-	7	9
Çocuk Bahçesindeki Bekçi	-	-	4	4
Özgürlük	-	1	6	7
Karagöz Kibarlık Öğreniyor	1	4	-	5

Çitlembik	1	1	12	14
Yaşama Sevinci	-	-	3	3
Bir Bardak Sütün Hatırı	3	-	7	10
Toplam (N)	29	6	103	138

Tablo 3'e göre 13 metnin tamamında N= 138 eksilti unsuru kullanılmıřtır. Bunlardan 103 sayısıyla karřımıza en çok çıkan eklerin dūřürülmesi iken onu ortak ögelerin dūřürülmesi 29 ve tümcelerin dūřürülmesi 6 sayısıyla takip etmiřtir. Eklerin dūřürülmesi 22 sayısıyla en çok Bu Nehir Bizim metninde görülürken sadece Karagöz Kibarlık Öğreniyor metninde hiç bulunmaması dikkat çekici bir nokta olmuřtur. Ortak ögelerin dūřürülmesi 9 sayısıyla en çok Bu Nehir Bizim metninde görülürken Çocuk Bahçesindeki Bekçi, Özgürlük ve Yařama Sevinci metinlerinde hiç rastlanmamıřtır. Tümcelerin dūřürülmesi sadece Karagöz Kibarlık Öğreniyor metninde 4 kez, Özgürlük ve Çitlembik metinlerde birer kez bulunmuř dięer metinlerde ise hiç görülmemiřtir.

Metinlerden Örnekle

Metindeki (85) “*Aritmanın pahalı olduğunu, (söyledi) büyüklerin işlerine burnumuzu sokmamızı söyledi.*” tümcesine bakıldığında “söyledi” eylemi ortak öge olarak dūřürülmüřtür.

Metindeki (14) “*İşin çok zor olmalı öyleyse?*” (15) “*Hayır, hayır!*” (**İşim çok zor değil**) *der köpek.*” tümcelere bakıldığında 15. tümcede bağlama uygun şekilde tümcenin dūřürüldüęü görülmektedir.

Metindeki (1) “*Şimdi ben sizin ananızım, siz de (benim) yavrularımsınız, demiş.*” tümcesine bakıldığında tamlayan ekinin dūřürüldüęü görülmektedir.

Bağlaç/Bağlantı Unsuruna İlişkin Bulgular

Tablo 4'te Türkçe 5. sınıf ders kitabında yer alan kurmaca metinlerdeki bağlantı ögelerine yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 4: Ders kitabı metinlerinde yer alan bağlantı ögelerine ilişkin bulgular

Metin	Bağlaç/bağlantı ögeleri	(f)
Hoşça Kalın, Güle Güle	29	29
Çocuk ve Baloncu	30	30
6 Mart 1915 Gecesi	33	33
Bu Nehir Bizim	55	55
Deprem	54	54
Vatan Yahut Silistre	19	19
Geyik Ana	20	20
Çocuk Bahçesindeki Bekçi	24	24
Özgürlük	15	15

Karagöz Kibarlık Öğreniyor	27	27
Çitlembik	30	30
Yaşama Sevinci	12	12
Bir Bardak Sütün Hatırı	32	32
Toplam (N)	380	380

Tablo 4'e göre 13 metnin tamamında N= 380 bağlaç/bağlantı öğeleri kullanılmıştır. En çok kullanım 55 sayısı ile Bu Nehir Bizim metninde görülürken en az kullanım ise 12 sayısı ile Yaşama Sevinci metninde görülmüştür.

Metinlerden Örnekler

Metindeki (93) “*Saatler geçiyor **ya da** bana öyle geliyor.*” tümcesinde bağlantı ögesinin ekleyici görevi üstlendiği görülmektedir.

Metindeki (16) “*Evden çıktuktan **sonra** kendini sadece bedensel olarak değil, ruhsal olarak da çok iyi hissediyordu.*” tümcesine bakıldığında bağlantı ögesinin zaman belirteci olarak kullanıldığı görülmektedir.

Metindeki (13) “*Gerçi ben, bazı çocukların yaptığı gibi yeşillikleri çiğneyip duvardan atlamıyordum **ama yine de** bekçi amcanın bağırmasından hoşlanmıyordum.*” tümcesinde çeliştirici görevinde kullanılan bağlaçlar görülmektedir.

Sözcüksel Bağdaşıklık Unsuruna İlişkin Bulgular

Tablo 5'te Türkçe 5. sınıf ders kitabında yer alan kurmaca metinlerdeki sözcüksel bağdaşıklık öğelerine yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 5: Ders kitabı metinlerinde yer alan sözcüksel bağdaşıklık öğelerine ilişkin bulgular

Metin	Aynı sözcüğün tekrarı	Eş/yakın sözcüğün kullanımı	Zıt sözcüklerin kullanımı	Eşdizimli sözcüklerin (f) kullanımı	
Hoşça Kalın, Güle Güle	62	5	6	7	80
Çocuk ve Baloncu	45	1	3	4	53
6 Mart 1915 Gecesi	56	5	4	10	75
Bu Nehir Bizim	151	-	4	6	161
Deprem	49	2	1	3	55
Vatan Yahut Silistre	44	-	2	1	47
Geyik Ana	49	1	6	6	62
Çocuk Bahçesindeki Bekçi	56	1	1	3	61
Özgürlük	37	2	1	1	41
Karagöz Kibarlık Öğreniyor	38	1	1	1	41

Çitlembik	55	-	3	4	62
Yaşama Sevinci	24	1	-	8	33
Bir Bardak Sütün Hatırı	45	1	-	2	48
Toplam (N)	711	20	32	56	819

Tablo 5'e göre 13 metnin tamamında N= 819 sözcüksel bağdaşıklık unsuru kullanılmıştır. Bunlardan 711 sayısı ile karşımıza en çok çıkan aynı sözcüğün tekrarı olurken onu sırasıyla 56 sayısı ile eşdizimli sözcüklerin kullanımı, 32 sayısı ile zıt sözcüklerin kullanımı ve 20 sayısı ile eş/yakın sözcüğün kullanımı takip etmektedir. Aynı sözcüğün tekrarı en çok Bu Nehir Bizim metninde 151 kez geçerken 24 sayısı ile en az Yaşama Sevinci metninde olduğu görülmektedir. Eşdizimli sözcüklerin kullanımı 10 sayısı ile en çok 6 Mart 1915 Gecesi metninde görülürken Vatan Yahut Silistre, Özgürlük ve Karagöz Kibarlık Öğreniyor metinlerinde birer defa geçmiştir. Zıt sözcüklerin kullanımına bakıldığında 6 sayısı ile en çok Hoşça Kalın, Güle Güle ve Geyik Ana metinlerinde görülmüş bunun yanı sıra Yaşama Sevinci ve Bir Bardak Sütün Hatırı metinlerde rastlanmamıştır. Son olarak eş/yakın sözcüğün kullanımında ise 5 sayısı ile Hoşça Kalın, Güle Güle ve 6 Mart 1915 Gecesi metinleri ön plandayken Bu Nehir Bizim, Vatan Yahut Silistre ve Çitlembik metinlerinde eş/yakın anlamlı sözcüklerin kullanıma rastlanmamıştır.

Metinlerden Örnekler

Metindeki (2) “Her gün o cıngıl mıngıl penceresinde **postacının** yolunu gözler, **postacı** köşeden görününce de başlardı:” tümcesine bakıldığında aynı sözcüğün tekrar edildiği görülmektedir.

Metindeki (1) “Kurşun gibi **ağır** ve **kasvetli** bir hava var.” tümcesinde “ağır” ve “kasvetli” sözcükleri bağlama göre eş/yakın anlamda kullanılmıştır.

Metindeki (72) “Bunlar **büyük** bir depremin ardından olan **küçük** sarsıntılarımız.” tümcesinde iki sözcük arasında zıtlık ilişkisi bulunmaktadır.

Metindeki (35) “Ben de sizinle olacağım, çocuklarımızın çocuklarıyla birlikte yaşayacağım **bugün**, **yarn** ve **sonsuz** **dek...**” tümcesinde koyu belirtilen sözcükler arasında eşdizim ilişkisi bulunmaktadır.

Tutarlılık Unsuruna İlişkin Bulgular

Tablo 6'da Türkçe 5. sınıf ders kitabında yer alan kurmaca metinlerdeki tutarlılık öğelerine yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 6: Ders kitabı metinlerinde yer alan tutarlılık öğelerine ilişkin bulgular

Metin	Özelleştirme	Genelleştirme	Neden-sonuç ilişkisi kurma	karşılaştırma	Karşıtlık (f)	
Hoşça Kalın, Güle Güle	2	-	5	-	6	13
Çocuk ve Baloncu	2	1	3	1	3	10
6 Mart 1915 Gecesi	-	5	3	-	4	12
Bu Nehir Bizim	2	3	4	-	4	13

Deprem	-	1	6	1	1	9
Vatan Yahut Silistre	-	2	-	-	2	4
Geyik Ana	-	-	2	-	6	8
Çocuk Bahçesindeki Bekçi	-	1	3	-	1	5
Özgürlük	-	-	3	1	1	5
Karagöz Kibarlık Öğreniyor	-	1	-	-	1	2
Çitlembik	-	5	2	-	3	10
Yaşama Sevinci	-	1	1	-	-	2
Bir Bardak Sütün Hatırı	-	-	4	-	-	4
Toplam (N)	6	20	36	3	32	97

Tablo 6'ya göre 13 metnin tamamında N= 97 tutarlılık unsuru kullanılmıştır. Bu unsurlardan 36 sayısı ile karşımıza en çok çıkan neden- sonuç ilişkisi kurmadır. Bunu ise 32 sayısı ile karşıtlık, 20 sayısı ile genelleştirme, 6 sayısı ile özelleştirme ve 3 sayısı ile karşılaştırma takip etmektedir. Neden- sonuç ilişkisi kurma 6 sayısı ile en çok Deprem metninde görülürken Vatan Yahut Silistre ve Karagöz Kibarlık Öğreniyor metinlerinde hiç görülmemiştir. Karşıtlık 6 sayısı ile en çok Hoşça Kalın, Güle Güle ve Geyik Ana metinlerinde bulunurken Yaşama Sevinci metninde hiç bulunmaması dikkat çekici olmuştur. Genelleştirme 5 sayısı ile en çok 6 Mart 1915 Gecesi ve Çitlembik metinlerinde görülürken Hoşça Kalın, Güle Güle, Geyik Ana, Özgürlük ve Bir Bardak Sütün Hatırı metinlerinde bulunmamıştır. Özelleştirme Hoşça Kalın, Güle Güle, Çocuk ve Baloncu ile Bu Nehir Bizim metinlerinde ikişer defa geçerken diğer metinlerde hiç görülmemiştir. Son olarak karşılaştırma sadece Çocuk ve Baloncu, Deprem ve Özgürlük metinlerinde birer kez bulunmasına rağmen diğer metinlerde bu unsura rastlanmamıştır.

Metinlerden Örnekler

Metindeki (22) “*Sonra yıldırım gibi ağacın altına geldi, ayakbaılarını son sürat ayağından çıkarıp ağaca tırmanmaya başladı.*” (23) “*Hedefine adım adım yaklaşırken duyduğu heyecan, bacaklarına batan ce canını yakan akasya ağacının dikenlerini duyumsatmıyordu bile.*” tümcelerinde 22. tümcede ifade edilen “ağaç” sözcüğüne 23. tümcede “akasya ağacı” olarak bahsedilip özelleştirme yoluna gidilmiştir.

Metindeki (25) “*Münevver Hanım bahar geldi, otlar yeşerdi, papatyalar çıktı, çiçekler açtı, kediler miyavlıyor, köpekler havlıyor, kuşlar cıvıldıyor, hepsinin sana selamı var...*” tümcesine bakıldığında bir genelleştirme söz konusu olduğu görülmektedir.

Metindeki (1) “*Yoksul bir ailenin çocuğu olan Howard (Havırt), ailesine destek olmak ve kendi okul masraflarını karşılamak için kapı kapı dolaşarak çeşitli eşyalar satan bir çocuktu.*” tümcesine bakıldığında neden- sonuç ilişkisi görülmektedir.

Metindeki (2) “*Japonya’da çok fazla deprem olduğunu biliyordum.*” (3) “*Hatta bazen deprem tatbikatları bile yapardık.*” (4) “*Yalnız bunlar hep bana sıkıcı gelirdi.*” (5) “*Çünkü Kobe çok sağlam ve güzel bir şehir.*” tümcelerine bakıldığında konu bağlamında “Japonya” ve “Kobe” şehirleri karakterin gözünden karşılaştırılmıştır.

Metindeki (10) “Söylesene dostum.” der: “Ben böyle günlerdir **aç** gezerken nasıl oluyor da sen bu kadar tombul, **besili** kalabiliyorsun?” tümcesine bakıldığında “aç” ve “besili” kavramları bağlama uygun olarak karşıtlık bağlantısı sağlamıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, metin dil bilimin ana ölçütlerinden bağdaşıklık ve tutarlılık açısından ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki anlatısal metinler incelenmiştir. Netice olarak şöyle sonuçlara ulaşılmıştır:

5. sınıfta 13 anlatısal metin incelenmiş ve toplamda 1803 bağdaşıklık unsuru tespit edilmiştir. Bu unsurlar içinde 819 sayısıyla en çok geçen *sözcüksel bağdaşıklık* unsuru olmuştur. Diğer bağdaşıklık unsurları ise sırasıyla; *gönderim* 398, *bağlantı ögeleri* 380, *eksilti* 138 iken *değiştirim* unsuru 68 sayısıyla karşımıza çıkan en az kullanılan bağdaşıklık türüdür.

77 örnekle 13 metin içerisinde en fazla *Bu Nehir Bizim* adlı metinde olduğu bilinen gönderim unsurunun kendi içindeki kullanım sıklığına bakıldığında metin içi gönderimin (340) metin dışı gönderime (51) göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Metin içi gönderim altında verilen ve genellikle art gönderimin bir türü olarak metinde yer alan şahıs zamirleri 13 metinde toplam 179 kez geçerek bağdaşıklığı sağlayan en fazla tür olmuştur. Bununla birlikte şahıs zamirini sırasıyla; işaret sıfatı 72 örnekle, işaret zamiri 48 örnekle, dönüşlülük zamiri 25 örnekle ve -ki ilgi zamiri ise 1 örnekle takip etmektedir. Metinde yer verilen gönderimler sıkça yapılan tekrarların önüne geçmek ve metnin akışını bozmamak adına son derece önemlidir. Özellikle kurmaca metinlerde söz konusu şahıs zamirleriyle yapılan gönderim türüne daha çok rastlanmıştır. Buna benzer aynı sonucu farklı çalışmalarda da görebiliriz. Örneğin; Balyemez (2011) *Dede Korkut Hikâyeleri'nin Metin Dil Bilimsel Yapısı* çalışmasında gönderim türlerinin sık kullanılma düzeylerinde en çok şahıs zamiri olduğunu ifade etmiştir.

22 örnekle 13 metin içerisinde en fazla *Karagöz Kibarlık Öğreniyor* adlı metin olduğu tespit edilen değiştirim unsurunun kendi içindeki kullanım sıklığına bakıldığında en çok tümceye dayalı bir değiştirim (37) söz konusu olduğu görülürken bu unsurunun daha çok “böyle” sözcüğüyle ortaya koyulduğu metinlerde fark edilmiştir. Yılmaz (2012) *11. Sınıf Öğrencilerine Ait Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi* çalışmasında farklı değişkenlerin etkisini ortaya koymayı hedeflemiştir. Bu doğrultuda araştırma sürecinde farklı ortaöğretim kurumlarından 300 öğrencinin katılımıyla elde ettiği bulgularla en az görülen bağdaşıklık unsuru değiştirim olmuştur.

31 örnekle 13 metin içerisinde en fazla *Bu Nehir Bizim* adlı metin olduğu tespit edilen eksilti anlatım kendi içindeki kullanım sıklığına bakıldığında sırasıyla eklerin düşürülmesi 103, ortak ögelerin düşürülmesi 30 ve tümcelerin düşürülmesi 5 olarak karşımıza çıkmaktadır.

55 örnekle 13 metin içerisinde en fazla *Bu Nehir Bizim* adlı metin olduğu bilinen bağlantı ögeleri daha çok ekleyici bir görev üstlendiği tespit edilmiştir. Metnin okur tarafından anlamlandırılması noktasında geçiş ve bağlantı ögelerinin katkısı bilinmektedir. Bu yüzden yazılı anlatımda sıklıkla bunlardan yararlanılır. Nitekim Kayadibi'nin (2022) *Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatımda Bağdaşıklık Unsurlarının Kullanma Düzeyleri* çalışmasında ulaştığı neticelerden biri adayların bağlama ögelerini yazılı anlatımda çokça kullanmasıdır.

161 örnekle 13 metin içerisinde en fazla *Bu Nehir Bizim* adlı metin olduğu bilinen sözcüksel bağdaşıklığın kendi içindeki kullanım sıklığına bakıldığında ise metinde aynı sözcüğün kullanılmasıyla oluşan tekrarın 13 metnin toplamında 701 defa kullanıldığı ve en çok kullanım sıklığının 151 örnek ile *Bu Nehir Bizim*

adlı metinde olduğu görülmüştür. Sözcüksel bağdaşıklık unsurunun kendi içindeki diğer bir türü olan eş/yakın anlamlı sözcüklerin tekrarı 13 metnin toplamında 20 kez kullanıldığı ve en çok kullanımın *Hoşça Kalın, Güle Güle (5)* ve *6 Mart 1915 Gecesi (5)* metinlerinde olduğu görülmüştür. Sözcüksel bağdaşıklığın altında yer alan zıt sözcüklerin kullanımının 13 metnin toplamında 32 kez kullanıldığı ve en çok kullanımın *Hoşça Kalın, Güle Güle (6)* ve *Geyik Ana (6)* metinlerinde olduğu görülmüştür. Son olarak sözcüksel bağdaşıklığın diğer türü olan eşdizimli sözcüklerin kullanımının 13 metnin toplamında 56 defa geçtiği ve en çok kullanımın 10 örnekle *6 Mart 1915 Gecesi* metninde olduğu görülmüştür.

Ayrıca metinlerde toplam 97 kez *tutarlılık* unsurunun kullanıldığı görülmüştür. Bu unsurlar içinde 36 sayısı ile en çok geçen *neden- sonuç ilişkisi kurmadır*. Diğer tutarlılık unsurları ise sırasıyla; *karşıtlık* 32, *genelleştirme yapma* 20, *özelleştirme yapma* 6 iken *karşılaştırma yapma* unsuru 3 sayısı ile karşımıza çıkan en az kullanılan tutarlılık türüdür. Balcı ve Gökçe (2022) *4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Tutarlılık Görünümlerini* incelerken özellikle öykü tarzındaki metinlerde daha çok neden- sonuç ilişkisi barındıran tutarlılık örneklerine rastlamışlardır. Aynı zamanda Türker (2023) de ortaya koyduğu *5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bağdaşıklık ve Tutarlılık Görünümleri* çalışmasında benzer sonuca ulaşarak metinleri meydana getiren tümcelerin yüzeysel ve derinsel yapısında kurulan anlamsal bağlantılarla en çok neden- sonuç ilişkisinin bulunduğunu söylemiştir.

Bütün bunlarla beraber aynı sınıftaki metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık görünüşleri arasında anlamlı/orantılı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Çoban ve Karadüz (2015) *7. Sınıf Öğrencilerinin Ortaya Koydukları Hikâye Edici Metinlerdeki Bağdaşıklık ve Tutarlılık İlişkisini* farklı değişkenler açısından değerlendirmiş ve ulaştıkları neticelerden biri bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarının arasında her durumda anlamlı bir farklılığın olmadığıdır. Bununla beraber Bozok (2019) da *Ortaokul 8. Sınıfta Yer Alan Bilgilendirici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi* çalışmasında elde ettiği bulgularla metinler arasında bağdaşıklık ve tutarlılığı belirgin gösteren anlamlı bir fark görmemiştir.

Kaynakça

- Aksan, D. (1989). *Kelimebilimi ve anlambilimi ölçülerinden yararlanarak bir yazı dilinin eskiliğini saptama yolları ı: kavram alanı-kelime ailesi ilişkileri ve Türk yazı dilinin eksikliği üzerine*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aydın, İ. (2012). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabının “duygular” temasında yer alan okuma metinlerine metindilbilimsel bir yaklaşım. *Turkish Studies*, 7(3), 381-407.
- Balcı, A. ve Gökçe, B. (2022). İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tutarlılık görünüşleri. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 380- 401.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Balyemez, S. (2011). Dede Korkut Hikâyeleri'nin metin dil bilimsel yapısı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Beaugrande, R. ve Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. New York: Longman.
- Bozok, L. (2019). Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık yönünden incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, Eyyup (2005). İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, EBE, Ankara.

- Çapraz Baran, Ş. ve Diren, E. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Anıtepe Yayıncılık.
- Çoban, A. ve Karadüz, A. (2015). 7. Sınıf öğrencilerin öyküleyici metinlerinin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 1308-9196.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Ş. (2019). Dilbilim ve metin bilgisi ile ilgili temel kavramlar. H. Karatay (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları- içinde* (ss.151-184). Ankara: Asos Yayınları.
- Gözlet, D. (2018). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık özellikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, SBE
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Halliday, M. A. K. ve Ruqaiya, H. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman Group UK Limited.
- Hirik, S. (2020). Türkçede bağdaşıklık ve bağdaşıklık unsurları: Kürk Mantolu Madonna incelemesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 221-238.
- Kayadibi, N. (2022). Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında bağdaşıklık unsurlarını kullanma düzeyleri. *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(10), 1437-1450.
- Kerimoğlu, C. (2019). Genel dilbilime giriş. Ankara: Pegem Akademi.
- Lüleci, M. (2010). Yeni bir disiplin olarak metin dilbilim ve Türk edebiyatına metin dilbilimsel bir yaklaşım. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Merriam, S. B. (2018). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. S. Turan (Çev. Ed.). Nobel Yayınları.
- Taşgüzel, S. (2004). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında öğretici nitelikteki metinlerdeki eşdizimsel örüntülerin görünümü. *Dil Dergisi*, 125, 72-87.
- Torusdağ, G. (2015). Memduh Şevket Esendal'ın öykülerine metindilbilimsel bir yaklaşım. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Türker, M. (2023). 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarında bağdaşıklık ve tutarlılık görünümleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Uzun Subaşı, L. (1995). *Orhun Yazıtlarının metindilbilimsel yapısı*. Ankara: Türk Dilleri Araştırma Dizisi.
- Van Dijk, T. A. (1977). *Text and context*. London: Longman Linguistic Library.
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. *Ids Practice Paper In Brief*, 13.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, O. (2020). Metin dilbilimsel bağdaşıklık ve tutarlılık temelinde Haldun Taner'in "Neden Sonra..." s1. *Journal of History School*, 48, 3392-3417.
- Yılmaz, E. (2010). *Uygulamalı metin bilgisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yılmaz, Ö. (2012). 11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yılmaz, Ö. ve Keklik, S. (2013). 11.sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 139- 157.

08. Sayı temalı bebek kitaplarının incelenmesi¹

Zehra BİLGİN²

Mübeccel Sara GÖNEN³

APA: Bilgen, Z. & Gönen, M. S. (2024). Sayı temalı bebek kitaplarının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 120-147. DOI: 10.29000/rumelide.1469392.

Öz

Nitelikli olarak hazırlanmış çocuk kitapları çocukların zihinsel, dil, psikomotor, sosyal-duygusal gelişimini desteklemektedir. Özellikle bebeklik dönemi için hazırlanmış kitaplar bebeklerde el-göz koordinasyonu, küçük kas gelişimi, alıcı ve ifade edici dil gelişimi, kelime kazanımı, taklit yeteneği, dikkat ve zekâ işlevselliği gibi kazanımlar sağlamaktadır. Bu kitaplar aynı zamanda ebeveyn-bebek ilişkisini güçlendirmektedir. Bebeklik döneminde resimli öykü kitapları, bilgi veren kitaplar, alfabe kitapları ve renk, şekil, sayı gibi kavramları içeren sayma kitapları ve kavram kitapları kullanılmaktadır. Bu araştırmanın amacı sayı temasında yazılmış 0-3 yaş bebek kitaplarını incelemektir. Bu amaç ile 50 bebek kitabında fiziksel özellikler, resimleme özellikleri ve içerik özellikleri dikkate alınarak inceleme yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından oluşturulan değerlendirme formu ve Deniz ve Gönen (2020) tarafından geliştirilen “Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Aracı” kullanılmıştır. Elde edilen bulguların analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Bulgular yüzde, frekans tabloları ve grafiklerle sunulmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre incelenen kitaplarda cilt türünde genellikle yapıştırma tekniğinin kullanıldığı, mukavva kapak tercih edildiği, kitapların çoğunlukla 6-15 sayfa aralığında ve orta boyut kitaplardan oluştuğu tespit edilmiştir. Sonuçlar bebek kitaplarının resimleme özellikleri bakımından yeterli düzeyde olduğunu ve içerik bakımından ise küçük yaş grubunda sayı temasını kazandırmada etkili birer araç olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Bebek kitapları, çocuk kitapları, sayı teması

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

Çıkar Çatışması: Makalenin yazımında herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %13

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 21.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469392

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlüme

² Arş. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü / Research Assist., Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Elementary Education (Çanakkale, Türkiye), zehragunduz@comu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-4146-3090, **ROR ID:** https://ror.org/05rsv8p09, **ISNI:** 0000 0001 0680 7807, **Crossref Funder ID:** 100009055

³ Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü / Prof., Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Elementary Education (Ankara, Türkiye), gonemubeccel@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-5190-1170 **ROR:** https://ror.org/04kwvgz42, **ISNI:** 0000 0001 2342 7339, **Crossref Funder ID:** 501100005378

Examining number-themed books⁴

Abstract

Qualitatively prepared children's books support children's mental, language, psychomotor and social-emotional development. Books prepared especially for infancy provide babies with gains such as hand-eye coordination, small muscle development, receptive and expressive language development, vocabulary acquisition, imitation ability, attention and intelligence functionality. These books also strengthen the parent-baby relationship. During infancy, illustrated story books, informative books, alphabet books, counting books and concept books including concepts such as color, shape and number are used. The purpose of this research is to examine 0-3 years old baby books written on the theme of numbers. For this purpose, 50 baby books were analyzed by considering physical features, illustration features and content features. The research was conducted using document analysis method, one of the qualitative research methods. The evaluation form created by the researcher and the "Illustrated Storybooks Evaluation Tool" developed by Deniz and Gonen (2020) were used to obtain the data. Descriptive analysis technique was used in the analysis of the findings. The findings are presented with percentage, frequency tables and graphs. According to the findings obtained from the study, it was determined that the bonding technique was generally used in the binding type of the books examined, cardboard covers were preferred, and the books were mostly in the range of 6-15 pages and medium-sized books. The results show that the baby books are mostly adequate in terms of illustration features and can be used as an effective tool for introducing the number theme to young children in terms of content.

Keywords: Baby books, children's books, number theme

Giriş

Bir çocuk doğduğu andan itibaren çevresinde olup biteni algıları aracılığıyla keşfetmeye ve anlamlandırmaya çalışır (Gonen ve Veziroğlu, 2019). Bu aşamada yeni doğan bir bebek diğerlerinden farklı bilişsel yetenekleri ortaya koyan bir dizi sistematik ve uzun süren gelişim evrelerinden geçerek yetişkinliğe ulaşır (Morse ve Cangelosi, 2016). İlerleyen yıllarda bu anlamlandırma sürecine dil ve oyun da eşlik eder (Gonen ve Veziroğlu, 2019). Bu kritik dönemde, çocuğun bilişsel, dil, sosyal-duygusal, kişilik ve akademik gelişimi büyük ölçüde tamamlanmış olur. Bu nedenle erken dönemde yapılan etkinliklerin çocuklar bakımından kazanımı büyüktür. Çünkü bu dönemde bebeklerin merakları oldukça fazla, ilgi ve dikkatleri açık durumdadır. Piaget'nin duyu motor dönemi olarak adlandırdığı bu dönemde özellikle ilk yılda bebekler çevresinde olup biteni duyuuları aracılığı ile anlamlandırmaya çalışırlar. Bebek gördüğu nesneye dokunur, ağzına alır, koklar. İlk dört ayda bebek gördüğu nesnelere takip eder, ikinci dört aylık dönemde taklit etmeye başlar. Yaşamın ilk yılına doğru bedenini merak eder. Tanıdığı ve

⁴ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 13

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 21.02.2024-Acceptance Date: 20.04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469392

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

tanımadığı yüzleri ayırt edebilir ve nesnelere araç olarak kullanabilir (Şahin, 2007). Etrafındaki nesne ve olaylara karşı duyuşsal verileri toplayan bebek, bilişsel sistemi geliştikçe zamanla daha anlamlı tepkiler vermektedir (Taşçı, 2019).

Birinci yılın ardından bebeklerde nesne ve olaylara karşı iç temsil düşüncesi gelişmeye başlar. Bununla birlikte bir nesne ya da olay göz önünde olmasa dahi nesnenin varlığı bebek tarafından anlamlandırılabilir. Bu aşamada dil gelişimi ve kavram gelişimi de başlamaktadır. Bu iki gelişim alanı birbirini ile yakından ilintilidir. Dil gelişimi, çocuğun sembolleri kavraması ile ortaya çıkar. Psiko-linguistik kurama göre bebekler dil yeteneği ile dünyaya gelirler (Chomsky, 1995). Araştırmalar dilin ortaya çıkışı ve pek çok dilsel becerinin gelişiminin çocukların doğup büyüdüğü kültür ve dil bağlamından bağımsız olarak gerçekleştiğini (Rinaldi, Pasqualetti, Volterra ve Caselli, 2021) ve tüm çocukların ortak dil gelişim özelliklerine sahip olduklarını (İlhan, 2005) vurgulamaktadır. Dahası bebeklerin doğumdan itibaren hatta daha öncesinde dilsel ifadelerle duyarlı olduklarını, anadili dışında farklı bir dilde bile ses birimleri arasındaki değişikliklere duyarlılık gösterdikleri bilinmektedir (Morse ve Cangelosi, 2016). Bebekler insan seslerini fark edebilir özellikle annesinin sesini diğer seslerden ayırt edebilirler (De Casper ve Fifer, 1980). Bir bebek dünyaya geldiği ilk anda dil gelişimi açısından henüz ağlama evresindedir. Yaklaşık bir buçuk aylık olduğunda agulama evresinde, 6 aylıkken çağıldama evresinde, 8 aylıkken tonlama kalıpları evresinde ve bir yaşında tek sözcük evresindedir. Bebek bir yaşından bir buçuk yaşına kadar tek kelime ile cümleleri ifade etmekte, iki heceli ya da iki kelimeli ifadeleri ilk defa bu dönemde kullanmaktadır. İki yaşından üç yaşına kadar geçen sürede ise bebeğin kelime sayısı artmıştır. Bebek artık kelime birleşimleri aşamasına geçmiştir (Taşçı, 2019).

Çocuk nesnelere ya da duyguların sembollerini anlamlandırabildiği sürece dili gelişir. Çocuklarda zamanla algının gelişmesi, deneyimlerin artması ve kelime sayısının çoğalması ile kavram gelişimi de ilerlemektedir. Kavram gelişimi oldukça zor gerçekleştiğinden kavram öğretimi basitten zora ve somuttan soyuta doğru olmalıdır. Okul öncesi dönemde hedeflenen kavramlar daha basit ve temel düzeydedir. Öğrenilmesi gereken kavramlar genellikle nesnenin ilk görüldüğünde algılanan ve bilinen özelliği ile ilgilidir. Çocuklar zihinleri ve algıları geliştikçe zamanla kavramlar arası ilişkiler kurmaya başlamaktadır. Çocuklar bir kavramı öğrenirken öncelikle o kavramı tanıma, adlandırma, benzer kavramlar ile eşleştirme, renk, sayı, şekil gibi özelliklerine göre sıralama, gruplama ve son olarak farklı olanı ayırıştırma yoluna giderler. Bu analizler esnasında çocuk yeni kavramlar ile de tanışmış olur (Önkol, 2012).

Matematik kavramlara, tanımlara ve teoremlere dayanan sistematik bir bilimdir. Matematik kavramları soyuttur (Nasibov ve Kaçar, 2005). Matematiğin temelinde sayı kavramı yer almaktadır. Matematikteki birçok beceri sayı kavramına ve sayma sistemine dayanmaktadır. Sayı kavramının kazanılması, birçok matematik kavramının kazanılmasında ve matematiksel becerinin edinilmesinde kilit roldedir. Bu dönemde, matematik bilgi ve becerilerinin bütünleştirilmesi için öncelikle matematik kavramlarının edinilmesi gerekmektedir. Sonuç olarak matematik bilgi ve becerilerin bütünleştirilmesi, sayı ve sayma sisteminin öğrenilmesine ve matematik ile sayı kavramlarının ilişkilendirilmesine dayalıdır.

Erken yıllarda çocuklar sayı kavramını edinmeden önce azlık-çokluk kavramlarını keşfetmektedir. Örneğin sekiz dokuz aylarında bir bebek “daha fazla yiyecek”, “daha az süt” gibi ifadelerin anlamını kavrayabilmektedir. Ancak “bir” sayısının bir nesneyi temsil ettiğini henüz kavrayamamaktadır (Buldu, 2010). Çünkü bu dönemde bebekler bilişsel açıdan henüz sayı temsili kavrayabilecek düzeyde değillerdir. Bebeklikte sayı kavramının gelişiminde annelerin bebekleri ile kurdukları iletişim önemli bir yer tutmaktadır. Bebekler, annelerinin onlara söylediği ninnilerde, oyunlarda ve okudukları kitaplarda

geçen sayı sözcüklerini tanımaktadır. Bebek yakın çevresinden gelen bu sayı sözcüklerine olumlu tepki vermekte, saymayı deneyimlemekte ve sayarken keyif almaktadır. Araştırmalara göre küçük yaştaki çocuklar iki yaşından itibaren şarkı ve ritimlerle sayı saymaya başlamaktadır. Bu sayma, ezbere dayalı bir sayma olsa da çocukların sayma becerisi ve kelime dağarcığının gelişmesi bakımından oldukça önemlidir. Küçük yaşlarda görülen ezbere sayma, zamanla anlamlı saymaya dönüşmektedir. Çocuklar altı yaşına kadar yetişkinlere benzer bir sayma becerisine sahip olmaktadır (Önkol, 2012).

Çocuk edebiyatı eserleri kavram kazanımında oldukça önemli bir araçtır. 0-3 yaş için hazırlanmış kitaplar, bebeklerin ilk karşılaştıkları kitaplar olmaktadır. Özellikle yaşamın ilk yıllarında bu kitaplar, çocukların kavram edinimlerini, oyun oynamalarını ve keşfetmelerini sağlamaktadır. Küçük çocuklar için kullanılan resimli kitaplar önemli bir yeni dil, kavram ve ders kaynağıdır (Strouse, Nyhout ve Ganea, 2018). Dil gelişimini destekleyen bu kitaplar aynı zamanda bebeklerin matematik kavramlarını edinmesinde de etkilidir. Bebek kitapları olarak adlandırılan (Veziroğlu Çelik, 2021) bu kitaplar, sadece resim ve çok kısa yazının yer aldığı ve bazen yazının yer almadığı gerçek resimlerin kullanıldığı, bebeğin yaşadığı çevre ve dünyaya ilişkin bilgi barındıran, belirgin şekillerin, parlak ve zıt renklerin, sesli, ışıklı, hareketli uyaranların bulunduğu, farklı dokuda kumaş ve materyallerin, oyuncak parçalarının ve nesnelerin olduğu kalın karton, kumaş ya da naylon malzemeden yapılabilen fiziksel olarak sağlam olması düşünölen kitaplardır (Gonen ve Veziroğlu, 2016). Bu dönemde kitapların bebekleri eğlendirdiği, bebeklerin dil gelişimine, sözcük hazinesine katkı sağladığı, el-göz koordinasyonu, küçük kas gelişimi, taklit yeteneği ve dikkat-zekâ işlevselliği gibi birçok konuda olumlu katkı sağladığı bilinmektedir. Yaşamın ilk yıllarında kitaplarla tanıştırlan ve kendisine sesli kitap okunan çocukların ileriki yaşlarında okuma ve anlamadaki başarısının daha yüksek olduğu bilinmektedir. Kendisine kitap okunan çocukların kelime dağarcığının diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu ve kitap okumanın çocuğun gelecekteki okuryazarlık becerisine olumlu katkı sağladığı yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır (Bennett, Weigel ve Martin, 2002; Gonen, Burçak, Uysal ve Bediz, 2019; Reese ve Cox, 1999; Robbins ve Ehri, 1994; Snow, 1983).

Kitaplar günlük yaşamda konuşulan dilden daha zengin bir kelime hazinesi barındırdığı için çocukların kelime dağarcığını da geliştirmektedir. Bu dönemde kitaplar, oldukça meraklı ve etrafına karşı duyarlı olan çocukların yaratıcılığını ve merak güdüsünü de desteklemektedir. Kitaplarda yer alan karakterler, karakterler arası ilişkiler ve olaylar çocuğun kendi değerlerini oluşturmasında da etkilidir. Böylece farklı kültürlerdeki bireylerin yaşam tarzını, davranış biçimlerini gören çocuğun yaşam çevresi, duygu ve düşünce yapısı da gelişmektedir (Tokgöz, 2006). Aynı zamanda çocuk kendi vücudunu ve çevresindeki insan, hayvan ve eşyaları da tanımaya fırsat bulmaktadır.

Üç yaşından küçük çocuklar için hazırlanmış çocuk kitapları türlerinde, resimli öykü kitapları, bilgi veren kitaplar, alfabe kitapları ve kavram kitapları (renk, şekil, sayı gibi) yer almaktadır (İpek Yükselen, 2019; Veziroğlu Çelik, 2021). Bu kitaplara ek olarak sesli-hareketli-üç boyutlu kitaplar, yazısız kitaplar ve tekrarlı söyleşilerin yer aldığı tahmin edilebilir kitaplar da bu yaş grubu çocuklar için kullanılan kitaplardır (Gonen ve Veziroğlu, 2016). Bebekler için tasarlanmış bu kitaplarda bebeklerin keşfetmesine olanak sağlayacak kalın kartondan kitaplar, yumuşak bez kitaplar ve suya dayanıklı malzemeden yapılmış banyo kitapları tercih edilmektedir. Özellikle kalın mukavvadan yapılmış bu kitaplar bebeklerin kullanımı ve keşfetmesi için uygun kitaplardır (Bilir Seyhan, 2022).

Yaşamın ilk altı ayında bebekler kitabı tam olarak anlayamasa da yetişkinle zaman geçirmekten hoşlanmakta ve yetişkinin sesinden etkilenmektedirler. Bebekler kitap paylaşım zamanlarında sese tepki verebilmekte, duyuları aracılığı ile kitabı keşfedebilmektedirler. Altı aylıkken dokuz aya kadar

bebekler basit hikayelerin yer aldığı resimli kitaplardan hoşlanırlar. Ebeveynler tarafından küçük yaşta çocuklara bu dönemde alfabe kitapları, kavram kitapları ve her sayfasında bir resim ve resmin isminin yazılı olduğu ABC kitapları okunmaktadır (İpek Yükselen, 2019). ABC kitapları alfabe öğretimine ek olarak nesnelere tanıma, çocuğun yakın çevresini betimleme ve etiketlemek amacıyla tasarlanmıştır. Bu eserlerde hayvanlar, insanlar, bitkiler ve nesnelere gibi birçok varlığa ilişkin canlı ve büyük resimler yer almaktadır. Bebek bu kitaplar sayesinde alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirerek hafızasını güçlendirir (Veziroğlu Çelik, 2021). Bir buçuk yaşından sonra ise bebekler daha karmaşık hikayelerin yer aldığı kitaplara ilgi göstermeye başlayabilir (Bilir Seyhan, 2022).

Küçük çocukların ilk deneyimlerinin gerçekleştiği bu yıllarda çocukların nitelikli kitaplar ile tanıştırılması oldukça önemlidir. Bir kitabın nitelikli olması onun fiziksel özellikleri, resimleme özellikleri ve içerik özellikleri bakımından hitap ettiği yaş grubunun özelliklerine uygun olmasını zorunlu kılmaktadır. Fiziksel özellikleri bakımından dayanıklı, içerik özellikleri bakımından çocuğun ilgi ve ihtiyacına uygun ve resimleme özellikleri bakımından çocuğun estetik gelişimine faydalı ve resim-metin dengesinin uygun oluşturulduğu kitaplar nitelikli kitaplar olarak adlandırılabilir. Fiziksel özellikler kitabın dış görünümü ile ilişkili olup kapak türü, kâğıt yapısı, cilt türü ve sayfa sayısı gibi özellikleri barındırmaktadır (Gönen, Uygun, Erdoğan ve Katrancı, 2012).

Bu dönem çocuklar için hazırlanmış kitaplarda fiziksel, resimleme ve içerik özellikleri bakımından farklılık gösteren birçok kitap yer almaktadır (Daniels, Salley, Walker ve Bridges, 2022). Bebekler özellikle ilk altı ayda, kapağı ve sayfaları kumaştan yapılmış kitaplara, içinde ses çıkaran malzemelerin bulunduğu kitaplara, naylondan yapılmış, basıldığında sesli uyarıların olduğu, suya ve yıpranmaya karşı dayanıklı banyo kitaplarına, gerçek resimlerin ve özellikle çeşitli duyguları ifade eden bebek resimlerinin bulunduğu kalın karton ve mukavvadan yapılmış minyatür kitaplara büyük ilgi duymaktadırlar (Veziroğlu Çelik, 2021). Bebekler için hazırlanmış oyuncak kitaplar ise bebeğin kitapta manipüle edebileceği öğelerin bulunduğu ve kitabın çeşitli bölümlerinin takılıp çıkartılmasına, hareket ettirilmesine olanak sağlayan, bebeğin farklı dokuları keşfetmesini sağlayan kitaplardır. Bu kitaplar özellikle oyuncaktan kitaba geçiş için oldukça etkilidir. Bu kitaplarda resimler açık, kolay ve anlaşılırdır. Genellikle gerçek resimlerin yer aldığı bu kitaplar, hareketli bir yapı sunması bakımından bebeğin kitabı araç olarak kullanmasına imkân verir ve bebeğin çevresindeki dünyaya ilişkin bilgi sahibi olmasını sağlar. Oyuncak kitaplarda günlük yaşamdan farklı kavram ve konular yer almaktadır. Bu kitaplar temel kavram gelişimi için oldukça önemlidir (Veziroğlu Çelik, 2021). Bebekler bu dönemde kitaplara dokunurlar, çevirirler, resimlere dokunarak hisseder, okşar, ellerini sürterler ya da ağızlarına götürürler (Gönen, Burçak, Uysal ve Bediz, 2019). Bu tür kitaplar çocukların dil gelişimlerini, dokunma duyularını ve taklit yeteneklerini geliştirir.

Dolayısıyla bu dönem küçük çocuklar için hazırlanmış kitaplar fiziksel olarak çocuğun kavrayabileceği boyutta küçük ve malzeme kalitesi olarak dayanıklı malzemeden üretilmiş olmalıdır. Bu nedenle kalın mukavva ve sentetik kumaştan yapılan kitaplar gibi çocukların kolayca kavrayabileceği kitaplar tercih edilmelidir. İçerik özellikleri bakımından kitaplar, hitap ettiği yaş grubuna uygun olarak çocuğun iç dünyasına ters düşmeyecek öğeler barındırmalı, konusu bakımından bilgi verici, ilgi çekici ve merak uyandırıcı özellikler içermelidir. İçerik bakımından kitaplarda az sayıda nesne ve çok basit metinler bulundurulmalıdır. Bu dönemde bebeklerin ilgi duydukları kitapların içeriğinde, insanlar, hayvanlar, aile hayatı, yiyecekler ve eşyalarla (oyuncaklar, mutfak eşyaları gibi) ilgili nesne ve durumlar yer almaktadır (Deniz ve Gönen, 2020). Bebekler için hazırlanmış kitaplarda önemli olan resmin gerçekçiliğidir. Kitaplarda yer alan resimler çocuğun gerçek hayatta gördüğü nesne ya da varlık ile çelişmemelidir. Bu nedenle resimlemede tekli nesnelere gerçekçi ve kaliteli çizimler ile çizilmeli ve

boyamada canlı renkler tercih edilmelidir (Gönen, Burçak, Uysal ve Bediz, 2019). Resimleme özellikleri bakımından kitaptaki resimler metin hakkında ipucu vermeli, estetik olmalı ve resimlemede farklı tonlamalar kullanılmalıdır (Deniz ve Gönen, 2020). Ebeveynlerin ve eğitimcilerin kitap seçiminde dikkat edeceği hususlar Deniz ve Gönen (2020) tarafından şu şekilde sıralanmaktadır:

- Seçilecek kitapta hitap edilen çocuğun yaş grubu, ilgisi, gelişim özellikleri dikkate alınmalı,
- Seçilecek kitap, konusu bakımından anlamlı bir temaya sahip olmalı ve karakter yapısı ile çocuğun yaşantılarına uygun karakterler içermeli,
- Kitapta kullanılan dil kurallı bir dil olmalı, zengin bir içeriğe sahip olmalı ve çocuğun yeni kelimelerle tanışmasına fırsat tanınmalı,
- Resimlemede estetik özellikler taşınmalı basit ve anlaşılır olmalı,
- Öykü, içerik ve resimleme bakımından çocuklarda kalıp yargılar oluşturmamalıdır (Deniz ve Gönen, 2020).

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, 0-3 yaş grubu için hazırlanmış sayı temalı kitapların fiziksel, resimleme ve içerik özellikleri bakımından incelenmesidir. Bu amaç ile aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. 0-3 yaş grubu için hazırlanmış sayı temalı bebek kitapları fiziksel özellikleri bakımından nasıldır?
2. 0-3 yaş grubu için hazırlanmış sayı temalı bebek kitapları resimleme özellikleri bakımından nasıldır?
3. 0-3 yaş grubu için hazırlanmış sayı temalı bebek kitapları içerik özellikleri bakımından nasıldır?
4. 0-3 yaş grubu için hazırlanmış sayı temalı bebek kitapları sayı temasına yer verilme durumu bakımından nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi yöntemi, basılı ya da elektronik dokümanların toplanması, incelenmesi, sorgulanması ve değerlendirilmesini kapsayan sistematik bir süreçtir (Bowen, 2009; O'leary, 2004). Bu yöntemde, fiziksel kaynakların sınırlarını belirlemek, kategorize etmek, araştırmak ve yorumlamak için kullanılan teknikler yer almaktadır (Payne ve Payne, 2004).

Veri toplama araçları

Çalışmada ele alınan kitapların fiziksel özellikleri araştırmacı tarafından oluşturulan değerlendirme formu kullanılarak incelenmiştir. Bu formda kitapların künye bilgileri ve fiziksel özelliklerine ilişkin

yayınevi, yayın yeri, yerli/çeviri olma durumu, yayın yılı, sayfa sayısı, cilt türü, kapak türü ve boyutuna yönelik sorular yer almaktadır. Kitapların resimleme ve içerik özellikleri ise Deniz ve Gönen (2020) tarafından geliştirilen “Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Aracı” ile incelenmiştir. Bu inceleme aracında resimleme ve içerik özelliklerini incelemek amacıyla toplamda 21 madde yer almaktadır. Ölçekte resimleme özellikleri bakımından 7 madde, içerik özellikleri bakımından 14 madde bulunmaktadır. Ölçek üçlü likert tipinde geliştirilmiş olup ölçek puanları yetersiz (1), kısmen yeterli (2), yeterli (3) şeklinde derecelendirilmiştir. Araçtan elde edilebilecek en düşük puan 21, en yüksek puan 63 puan olarak belirlenmiştir. Araçtan alınan puanlar değerlendirilirken 35 altı puan “yetersiz”, 35-50 “kısmen yeterli”, 51-63 “yeterli” olarak değerlendirme yapılmıştır. Aracın Cronbach alfa katsayısı .94 bulunmuştur. İki puanlayıcı arasındaki korelasyon katsayısı ise .92 olduğu tespit edilmiştir.

Veri toplama süreci

Kitap seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi örneklemin, problemle ilgili olarak belirlenen kriterlere uygun kişi, olay, nesne ya da durumlardan seçilerek oluşturulmasıdır (Büyüköztürk ve diğ., 2013). Bu çalışmada kitapların 0-3 yaş grubu için hazırlanmış ve sayı temasında yazılmış olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Kitapların elde edilmesinde yayınevlerinden alınan kitap listeleri incelenmiş, kitap evlerindeki kitaplar taranmış, bebekler için hazırlanmış 170 bebek kitabı incelenmiş ve farklı yayınevleri tarafından yayınlanmış, Türk ve yabancı yazarlar tarafından yazılmış toplam 50 sayı temalı bebek kitabına ulaşılmıştır. Bu kitaplar ikişer kez okunmuş ve resimlemede geçen öğeler ayrıntılı olarak incelenmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak öncelikle kitapların künye bilgileri (yayınevi, yayın yeri, yerli/çeviri olma durumu, yayın yılı, sayfa sayısı) ve fiziksel özellikleri (cilt türü, kapak türü, boyut) yüzde ve frekans değerleri ile ortaya konulmuştur. Ardından Deniz ve Gönen (2020) tarafından geliştirilmiş olan Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği ile kitapların resimleme ve içerik özellikleri incelenmiştir. İnceleme sonuçları yüzde ve frekans değerleri verilerek tablolarda sunulmuştur. Son olarak kitapların içeriğinde yer alan sayı kavramı ve sayma becerisine yönelik metinler incelenmiş, kitapların 0-3 yaş grubu bebek ve çocuklar için uygunluğu değerlendirilmiştir.

Verilerin analizi

Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniği, içerik analizinden farklı olarak derinlemesine bir inceleme olmaksızın elde edilen verilerin özgünlüğü bozulmadan gerektiğinde doğrudan alıntılar yapılarak betimlenmesi olarak ifade edilmektedir (Baltacı, 2019). Betimsel analizde araştırmacı, bir olguyu açıklamak için kim, nerede, ne, ne zaman ve ne ölçüde sorularına yanıt arayarak verileri tanımlamaktadır (Loeb, Dynarski, McFarland, Morris, Reardon ve Reber, 2017). Bu araştırmada incelenen kitapların resimleme ve içerik özellikleri bakımından niteliği ve sayı kavramına ilişkin elde edilen veriler iki ayrı veri toplama aracı ile incelenerek puanlama yapılmıştır. Puanlamada güvenilirliği sağlamak amacıyla Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülüne (Güvenilirlik= Görüş birliği \ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) × 100)) başvurulmuştur. Buna göre puanlayıcılar arası güvenilirlik oranı %94 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular tablolaştırılmıştır. Sayı kavramı ve becerilerine yer verilme durumları ise ayrı bir tabloda sunulmuş, bulgular kitaplardan elde edilen alıntı ve resimlerle desteklenmiştir.

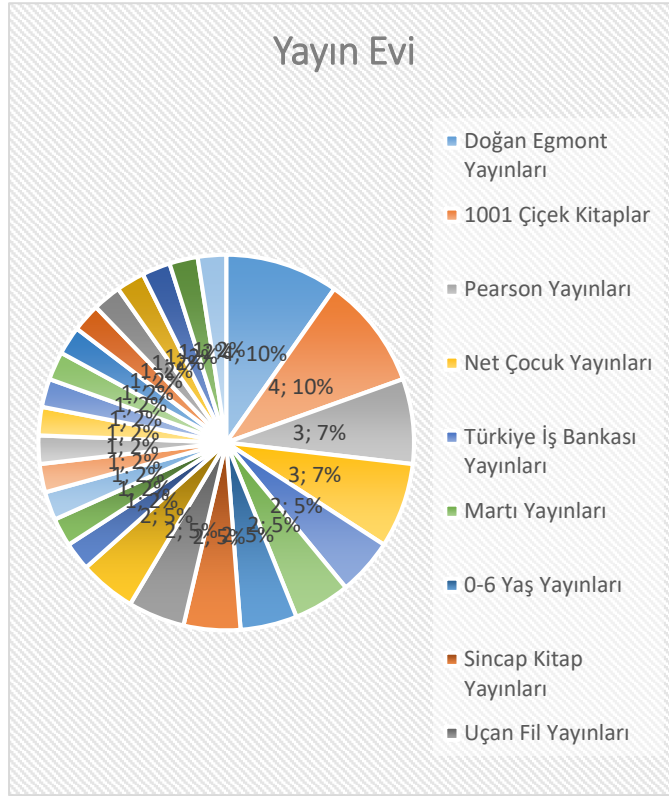
Bulgular ve yorum***Birinci alt probleme ilişkin bulgular***

Çalışmada birinci alt problemde ele alınan kitapların künye bilgileri ve fiziksel özelliklerine ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 1. İncelenen kitapların yayınevlerine göre dağılımı

Yayınevi	Kitaplar	
	<i>f</i>	%
Doğan Egmont Yayıncılık	4	8
1001 Çiçek Kitaplar	4	8
Pearson Yayınları	3	6
Net Çocuk Yayınları	3	6
Türkiye İş Bankası Yayınları	2	4
Martı Yayınları	2	4
0-6 Yaş Yayınları	2	4
Sincap Kitap Yayınları	2	4
Uçan Fil Yayınları	2	4
Beta Kids Yayınları	2	4
Çilek Kitaplar	1	2
Redhouse Kidz Yayınları	1	2
Beyaz Balina Yayınları	1	2
Masalperest Yayınları	1	2
Çamlıca Çocuk	1	2
Yeti Kitap	1	2
Yumurcak Yayınları	1	2
Uranus Çocuk Yayınları	1	2
Mavi Kelebek Yayınları	1	2
Mandolin Yayınları	1	2
Kumdan Kale Yayınları	1	2
Remzi Kitapevi	1	2
Kids Babies	1	2
Mavi Bulut Yayınları	1	2
Mikado Yayıncılık	1	2
Hobi Yayıncılık	1	2
Nakkaş Yayınevi	1	2
Elma Çocuk Yayınları	1	2
Ankitoys	1	2
Babycim Birlik Oyuncak	1	2
Minik Akademi Yayınları	1	2

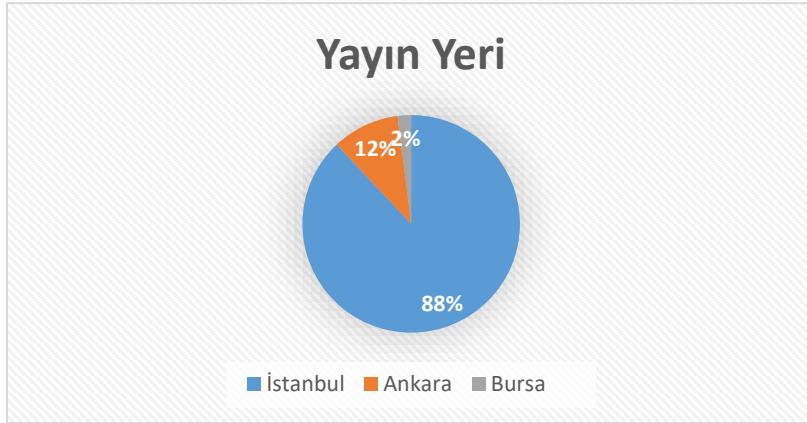
İndigo Yayınları	1	2
Yakamoz Toys	1	2
Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları	1	2
Toplam	50	100

Grafik 1. İncelenen kitapların yayın evine göre dağılımı

Tablo 1 ve Grafik 1 incelendiğinde çalışma kapsamında incelenen sayı temasında yazılmış bebek kitaplarının farklı yayın evleri tarafından yayınlanmış olduğu görülmektedir. Buna göre yayınevleri içerisinde Doğan Egmont Yayınları ve 1001 Çiçek Kitaplar Yayınları'nın % 8'lik oranla en çok kitabın yer aldığı yayınevi olduğu tespit edilmiştir. Bu yayınevlerini %6'lık oranla Pearson Yayınları ve Net Çocuk Yayınları takip etmektedir. Bu yayınevlerinin dışında Türkiye İş Bankası Yayınları, 0-6 Yaş Çocuk Yayınları, Martı Yayınları, Sincap Yayınevi, Uçan Fil ve Beta Kids Yayınları da %4'lük oranla en çok kitabın yer aldığı yayınevleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmada incelenen diğer kitaplar ise farklı yayınevlerinden yayınlanmış kitaplardır.

Tablo 2. İncelenen kitapların yayın yerine göre dağılımı

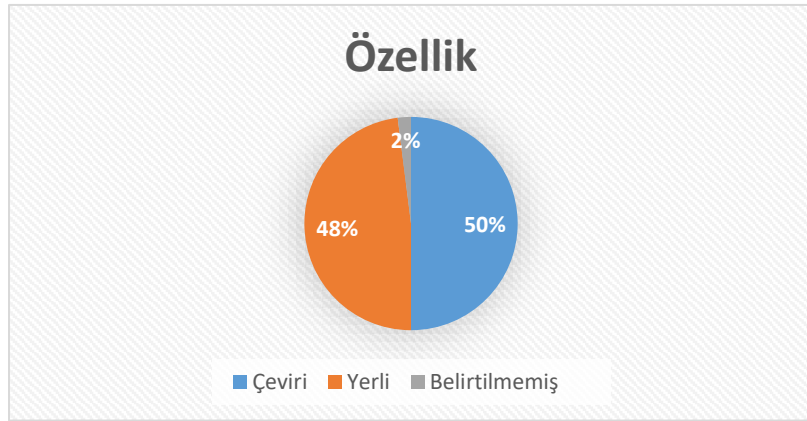
Yayın Yeri	Kitaplar	
	f	%
İstanbul	44	88
Ankara	5	10
Bursa	1	2
Toplam	50	100

Grafik 2. İncelenen kitapların yayın yerine göre dağılımı

Tablo 2 ve Grafik 2'ye göre incelenen kitapların yayın yeri incelendiğinde kitapların %88'inin ($f= 44$) İstanbul'da; %10'unun ($f= 5$) ise Ankara'da yayınlanmış olduğu görülmektedir. %2'lik orana sahip 1 kitabın ise Bursa'da yayınlanmış olduğu elde edilen bulgular arasındadır.

Tablo 3. İncelenen kitapların yerli/eviri olma durumuna göre dağılımı

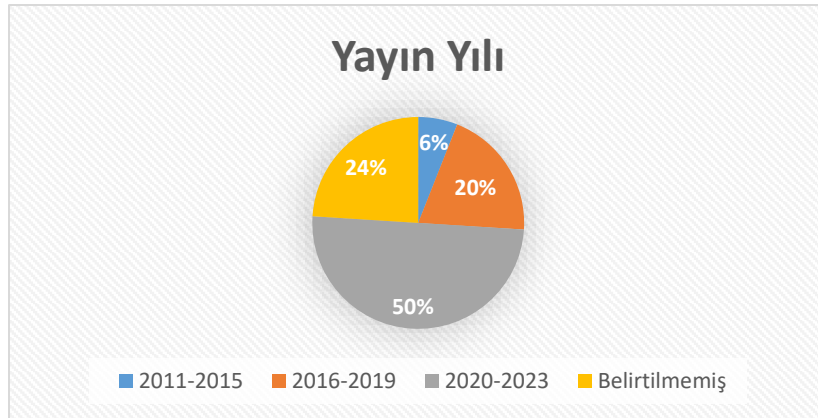
Özellik	Kitaplar	
	f	%
Çeviri Kitaplar	25	50
Yerli Kitaplar	24	48
Belirtilmemiş	1	2
Toplam	50	100

Grafik 3. İncelenen kitapların yerli/eviri olma durumuna göre dağılımı

Tablo 3 ve Grafik 3'e bakıldığında araştırmada incelenen kitapların %50'sinin ($f= 25$) yurtdişında yayınlanmış eviri kitap olduğu; %48'inin ($f= 24$) ise Türk yazarlar tarafından yazılmış yerli kitaplardan oluştuğu görülmektedir. Kitaplardan %2'sinin ise ($f= 1$) yerli ya da eviri olma durumu belirtilmemiş olduğu bulgulanmıştır.

Tablo 4. İncelenen kitapların yayın yılına göre dağılımı

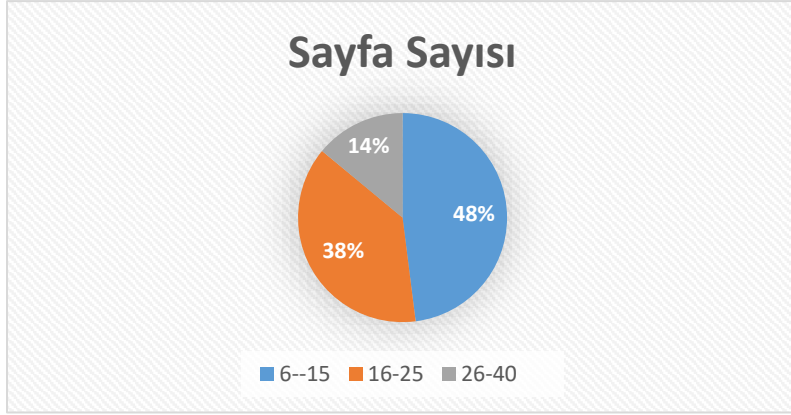
Yayın Yılı	Kitaplar	
	F	%
2011-2015	3	6
2016-2019	10	20
2020-2023	25	50
Belirtilmemiş	12	24
Toplam	50	100

Grafik 4. İncelenen kitapların yayın yılına göre dağılımı

Tablo 4 ve Grafik 4'te yer alan kitapların yayın yılına ait bulgular incelendiğinde sayı temasında 2011-2023 yılları arasında toplam 50 kitabın yayınlanmış olduğu görülmektedir. 0-3 yaş grubu için sayı temasında hazırlanmış olan bu kitapların %50'sinin ($f=25$) 2020 yılı ve sonrasında yayınlanmış olduğu görülmektedir. 2016-2019 yılları arasında ise %20 oranla 10 kitabın yayınlandığı tespit edilmiştir. 2011-2015 yılları arasında ise sadece 3 kitabın yayınlanmış olduğu dikkati çeken bulgular arasındadır. Son olarak incelenen kitapların %24'ünün ($f=12$) yayın yılının belirtilmemiş olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. İncelenen kitapların sayfa sayısına göre dağılımı

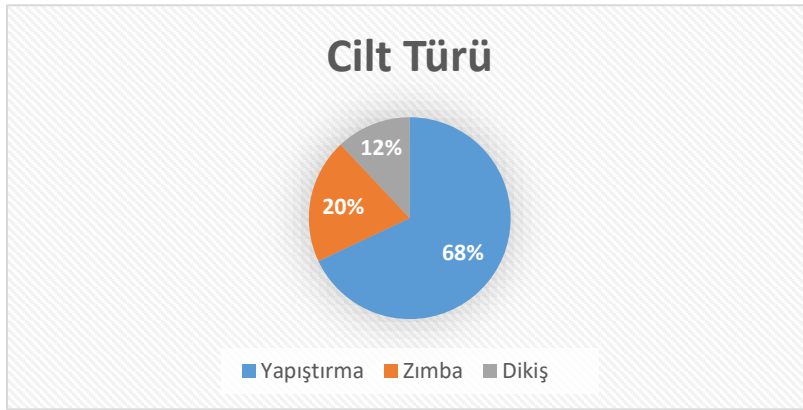
Sayfa Sayısı	Kitaplar	
	f	%
6-15	24	48
16-25	19	38
26-40	7	14
Toplam	50	100

Grafik 5. İncelenen kitapların sayfa sayısına göre dağılımı

Tablo 5 ve Grafik 5'e göre çalışma kapsamında incelenen kitapların sayfa sayıları dikkate alındığında kitapların %48'inin ($f= 24$) 6-15 sayfa aralığında olduğu, %38'inin ($f= 19$) ise 16-25 sayfa aralığında olduğu görülmektedir. Geriye kalan 7 kitabın ise %14'lk oranla 26-40 sayfadan oluştuğu bulgusuna ulaşılmaktadır.

Tablo 6. İncelenen kitapların cilt türüne göre dağılımı

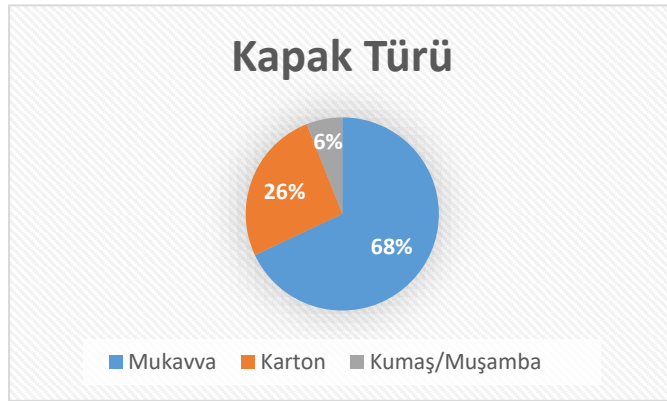
Cilt Türü	Kitaplar	
	f	%
Yapıştırma	34	68
Zimba	10	20
Dikiş	6	12
Toplam	50	100

Grafik 6. İncelenen kitapların cilt türüne göre dağılımı

Tablo 6 ve Grafik 6'da incelenen kitapların cilt türüne ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre kitapların %68'inin ($f= 34$) cilt türünde yapıştırma kullanıldığı; %20'sinde ($f= 10$) ise zimba kullanıldığı görülmektedir. Kitapların %12'sinde ise ($f= 6$) dikiş ile sayfaların birleştirildiği tespit edilmiştir.

Tablo 7. İncelenen kitapların kapak türüne göre dağılımı

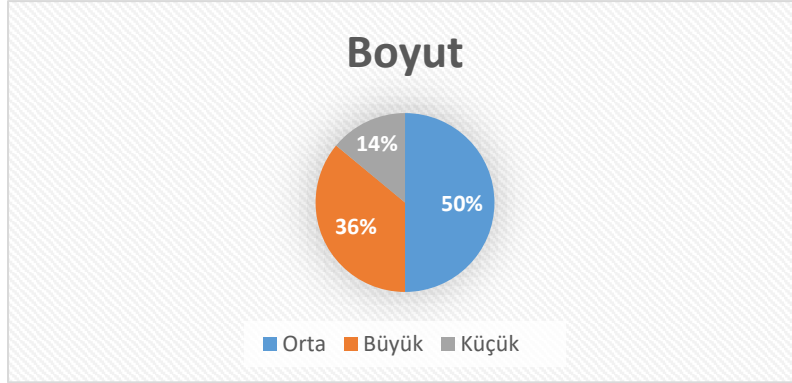
Kapak Türü	Kitaplar	
	<i>f</i>	%
Mukavva	34	68
Karton	13	26
Kumaş/Muşamba	3	6
Toplam	50	100

Grafik 7. İncelenen kitapların kapak türüne göre dağılımı

Tablo 7 ve Grafik 7'e bakıldığında incelenen kitapların kapak türünde %68'inin ($f= 34$) mukavva kapaktan hazırlandığı görülmektedir. Kitapların %26'sında ($f= 13$) ise karton kapak kullanıldığı tespit edilmiştir. İncelenen kitaplardan %6'sının ($f= 3$) ise kumaş/muşamba malzemeden hazırlanmış olduğu elde edilen bulgular arasındadır.

Tablo 8. İncelenen kitapların boyutuna göre dağılımı

Boyutu	Kitaplar	
	<i>F</i>	%
Küçük boy (12-15 cm)	7	14
Orta boy (16-22 cm)	25	50
Büyük boy (22+ cm)	18	36
Toplam	50	100

Grafik 8. İncelenen kitapların boyutuna göre dağılımı

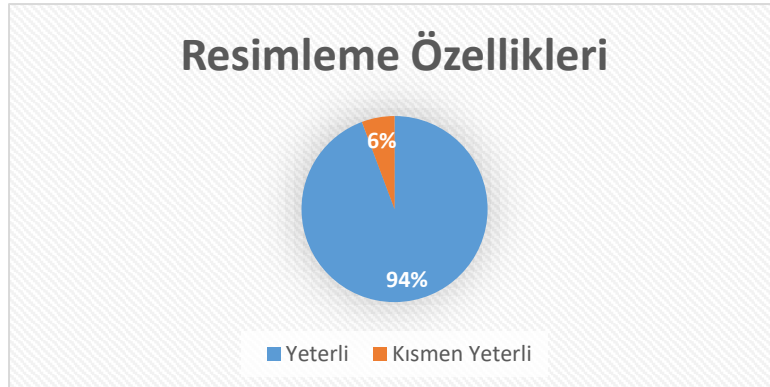
Tablo 8 ve Grafik 8’de kitapların boyutlarına ilişkin bulgulara yer verildiği görülmektedir. Buna göre çalışma kapsamında incelenen 50 kitabın %50’sinin ($f= 25$) orta boy (16-25 cm) kitaplardan oluştuğu görülmektedir. Kitaplardan %36’sının ($f= 18$) ise büyük boy kitaplar (26 ve üzeri cm) olduğu bulgulanmıştır. Kitaplardan %14’ünün ($f= 7$) ise küçük boy kitaplar (12-15 cm) arasında olduğu tespit edilmiştir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Çalışmanın ikinci alt probleminde yer alan sayı temasında yazılmış bebek kitaplarının resimleme özellikleri bakımından yeterliğine ilişkin bulgulara Tablo 9 ve Grafik 9’da yer verilmiştir:

Tablo 9. İncelenen kitapların resimleme özellikleri bakımından yeterlik durumları

Yeterlik Durumu	Kitaplar	
	f	%
Yeterli	47	94
Kısmen Yeterli	3	6
Toplam	50	100

Grafik 9. İncelenen kitapların resimleme özellikleri bakımından yeterlik durumları

Tablo 9 ve Grafik 9’da yer alan bulgular incelendiğinde kitapların resimleme özellikleri bakımından %94’ünün ($f= 47$) “yeterli” düzeyde, %6’sının ise ($f= 3$) ise “kısmen yeterli” düzeyde olduğu görülmektedir. Resimleme özellikleri bakımından yeterlilik durumlarında kitapların resimlemesinde o-

3 yaş grubuna uygun biçimde kullanılan renklerin canlı ve dikkat çekici olduğu, kitap sayfalarının yarısından fazla bölümünde resimlerin yer aldığı, metin ve resimlerin birbiri ile uyumlu olduğu, resimlemede estetik özelliklere değer verildiği ve karakterlerin beden dili ve duygular bakımından doğru resmedildiği bulgulanmıştır. Kısmen yeterli olarak değerlendirilen üç kitapta ise kapak resminin ilgi çekici olmaması, karakterlerin duygu ve beden dili bakımından uygun resmedilmemesi ve resimlemede canlı renkler kullanılmaması gibi özellikler dikkati çekmektedir.

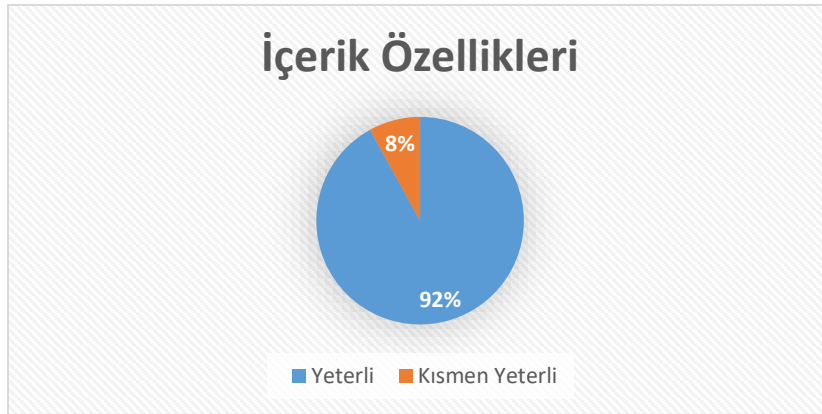
Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Çalışmanın üçüncü alt probleminde yer alan sayı temasında yazılmış bebek kitaplarının içerik özellikleri bakımından yeterliğine ilişkin bulgulara Tablo 10 ve Grafik 10'da yer verilmiştir:

Tablo 10. İncelenen kitapların içerik özellikleri bakımından yeterlik durumu

İçerik Özellikleri	Kitaplar	
	<i>f</i>	%
Yeterli	46	92
Kısmen Yeterli	4	8
Toplam	50	100

Grafik 10. İncelenen kitapların içerik özellikleri bakımından yeterlik durumu



Tablo 10 ve Grafik 10'a göre incelenen kitapların %92'sinin ($f= 46$) içerik özellikleri bakımından "yeterli" düzeyde; %8'inin ise ($f= 4$) "kısmen yeterli" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İçerik özellikleri bakımından yeterlilik durumlarında kitapların içerik özelliklerinde öykü konusunun 0-3 yaşa uygun olarak çocuğun hayal gücünü desteklemesi, ruhsal ihtiyaçlarını gidermesi, karakterlerin çocuğun model alması için uygun olup iç dünyası ile örtüşmesi, öykünün ana fikrinin açık-net olması ve kullanılan dilin sade ve anlaşılır olması gibi özellikler dikkate alınmıştır. Kitaplarda çoğunlukla hayvanlar, nesnelere ve insan figürleri yer almaktadır. Kitaplarda kazandırılması hedeflenen sayı kavramı ve sayma becerisi çocukların gelişim özelliklerine uygun olarak onların çevresinde yer alan varlıklarla verilmeye çalışılmıştır. Bu da 0-3 yaş bebek kitaplarında karakter seçiminde doğru bir tercih olmaktadır. Kısmen yeterli olarak değerlendirilen dört kitap ise öykü konusunun çocuğun yaşına ve gelişim özelliklerine uygun olmaması, ilgi çekici olmaması, çocuğun ruhsal ihtiyacını ve de yaratıcı hayal gücünü desteklemede yetersiz olması gibi nitelikler bakımından kısmen yeterli bulunmuştur.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Çalışmanın dördüncü alt probleminde yer alan bebek kitaplarında sayı temasına yer verilme durumları hem resimleme hem de içerik bakımından incelenmiştir. İlk olarak kitapların büyük çoğunluğunda ön kapakta sayıların resmedildiği görülmüştür. İncelenen kitapların sadece üçünde sayfa numarasına yer verildiği (Bkz. Resim 1), diğer kitaplarda sayfa numarasının yer almadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu kitaplardan birinde (Bkz. Resim 1) mukavva kapak ve yapııştırma tekniği kullanıldığı bulgulanırken diğer iki kitapta (Bkz. Resim 2) zımba kullanılmış olup mukavva kapak tercih edilmiş olduğu tespit edilmiştir. Aşağıda bu kitaplara ilişkin görsellere yer verilmiştir:

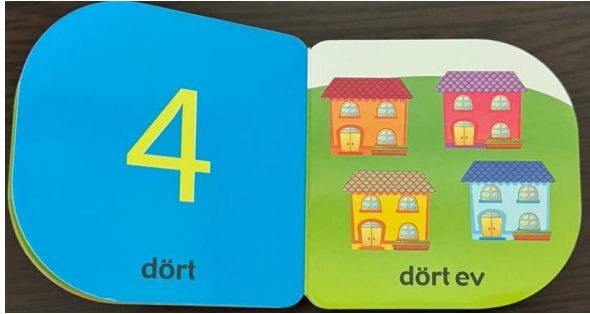


Resim 1: K2

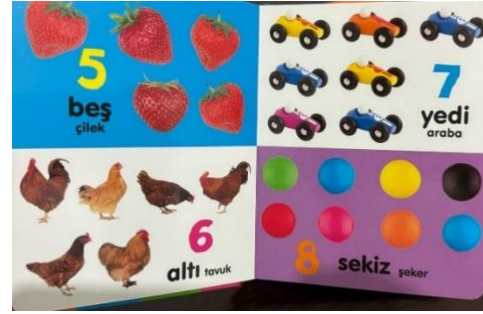


Resim 2: K24

Kitapların çoğunluğunun ABC kitabı olarak tanımlanan nesne ve kavramların öğretilmesine yönelik kitaplar olduğu bulgulanmıştır. Bu kitaplarda sayılar, genellikle oyuncaklar, insanlar, hayvanlar ve eşyalar ile sunulmuştur. Bu kitaplara örnek gösterilebilecek resimler aşağıda sunulmuştur:



Resim 3: K18



Resim 4: K3



Resim 5: K4

Kitaplarda nesne ve hayvanlar bazen sıfat tamlamaları şeklinde yer alırken (Bkz. Resim 6 ve Resim 7) çoğunlukla doğrudan nesne ve hayvanın ismi ile verilmiştir. Oysaki sayı temalı bu kitaplarda ben kavramı ve bebeğin vücut kısımları ile ilgili konularda resimlemelerin pek kullanılmadığı tespit

edilmiştir. Sadece bir kitapta (Bkz. Resim 8 ve Resim 9) hayvanlar üzerinden göz ve ayak uzunlarına dikkat çekilmiştir. Bir diğer kitapta ise el izi üzerinden iki sayısı verilmiştir. Aşağıda bu kitaplara ilişkin örnekler yer almaktadır:



Resim 6: K5



Resim 7: K16



Resim 8: K6.1



Resim 9: K6.2



Resim 10: K38

Çalışmada kavram kitabı ve ABC kitaplarının yanı sıra sayıları az da olsa içeriğinde sayı temasını barındıran öykülerin yer aldığı resimli öykü kitaplarına da ulaşılmıştır. Bu kitapların konusunun ise aile, arkadaşlık ve oyun olduğu tespit edilmiştir. Bu kitaplardan bazıları öykü içerisinde saymayı teşvik edici soruları da barındırmaktadır. Bu kitaplara ilişkin görsellere aşağıda yer verilmiştir:



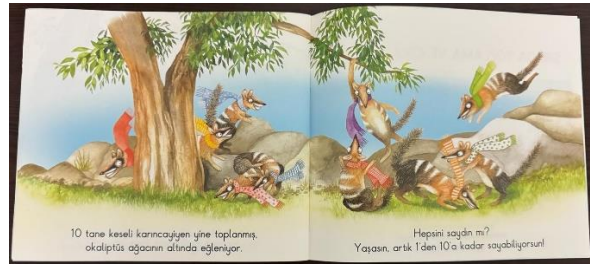
Resim 11: K30



Resim 12: K19

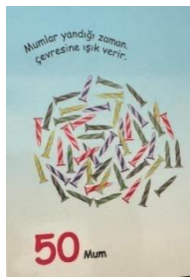


Resim 13: K36

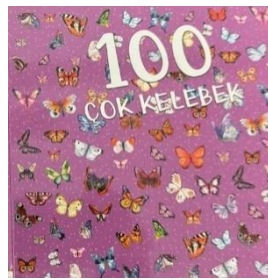


Resim 14: K14

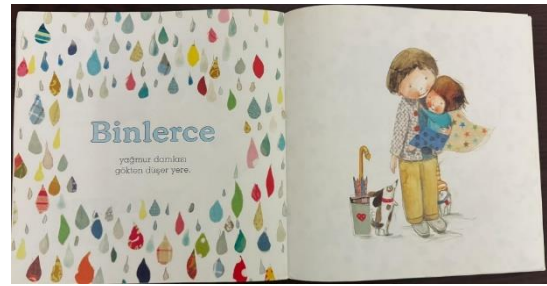
Çalışmada incelenen kitaplarda çoğunlukla 10 sayısına kadar olan sayılar yer almaktadır. Birkaç kitapta ise 20, 40, 50 ,100 ve hatta 1000 sayısına yer verildiği bulgulanmıştır.



Resim 15: K1



Resim 16: K7

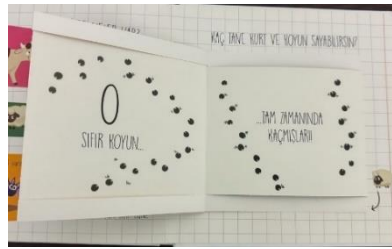


Resim 18: K26

Bez-muşamba kitaplarda ise 1'den 4'e kadar ve 1'den 5'e kadar sayılara yer verilmiştir. Bir kitapta bir sayfada iki sayı olmak üzere 1'den 10'a kadar olan sayılar bulunmuştur. Çalışmada incelenen kitaplardan üçünde ise 0 sayısına da yer verildiği tespit edilmiştir. Kitaplara ilişkin görseller aşağıda yer almaktadır:



Resim 18: K35



Resim 19: K12



Resim 20: K2

Kitaplarda sayılar bebeklerin görebileceği şekilde resmedilmiştir. Kitapların çoğunda her bir sayfada bir sayıya yer verilmiştir. Aynı sayfada iki ya da üç sayının yer aldığı kitaplar da mevcuttur. Dahası bir sayfada iki sayının yer aldığı bir kitapta sayfalar yarıdan bölünmüştür. Aşağıda bu kitaplara örnek olabilecek resimler yer almaktadır:



Resim 21: K44



Resim 22: K2



Resim 23: K34

İncelenen kitaplarda sayı temasına ilişkin öğelerin yanında sayma becerisine de yer verilmektedir. Çocuklara sorulan “Kaç tane?” soruları ve saymayı teşvik edici cümle ve öğeler kitaplarda sıkça karşımıza çıkmaktadır. Böylece kitaplar yetişkin ve çocuk arasında etkileşimi mümkün kılmaktadır. Birkaç kitapta (Bkz. Resim 28 ve Resim 29) son sayfalarda geriye saymaya da yer verildiği bulgulanmıştır. Bu kitaplara ilişkin örnek resimlere aşağıda yer verilmiştir:



Resim 24: K12



Resim 25: K48



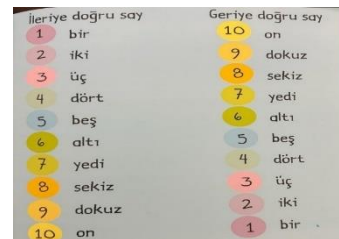
Resim 26: K31



Resim 27: K40



Resim 28: K5



Resim 29: K16

İncelenen kitapların son sayfalarında sayma etkinlikleri ve sayı tablolarına da yer verildiği tespit edilmiştir. Aşağıda bu bulguya ilişkin görseller yer almaktadır:



Resim 30: K16



Resim 31: K9



Resim 32: K5



Resim 33: K4

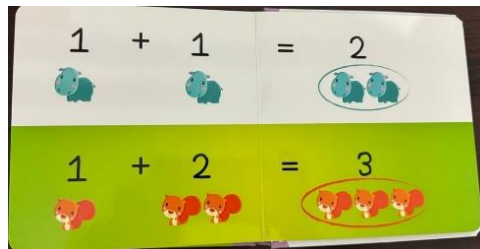
Kitaplarda sayma becerisine ek olarak aşağıdaki resimlerde görüldüğü gibi eşleştirme becerisi (Bkz. Resim 34 ve Resim 35) ve altı kitapta cebirsel düşünme becerisine (Bkz. Resim 36 ve Resim 37) ilişkin etkinliklere yer verilmiştir. Aşağıdaki resimlerde bu kitaplardan örnek görsellere yer verilmiştir:



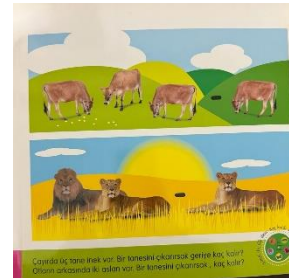
Resim 34: K16



Resim 35: K7



Resim 36: K44

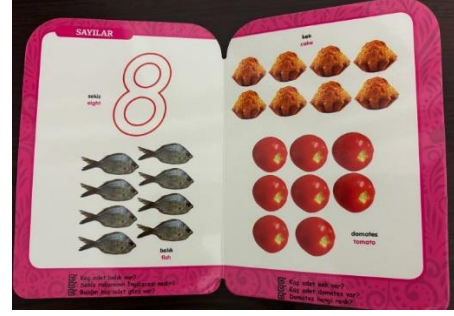


Resim 37: K47

İncelenen dört kitapta Türkçe sayıların dışında İngilizce sayı sözcüklerine de yer verildiği görülmüştür. Bu kitaplara ilişkin örnek görsellere aşağıda yer verilmiştir:



Resim 38: K46



Resim 39: K14

Kitaplar bebeklerin küçük kas gelişimini de desteklemektedir. Bebeklerin elleri küçük olduğu için kitaplarda bebeğin manipüle edebileceği kalın sayfalar bulunmaktadır. Kitaplarda aynı zamanda sürprizli sayfalara yer verilmiştir. Bu kitaplar bebeklerin eğlenerek öğrenmesine de fırsat tanımaktadır. Bu bulguya ilişkin örnek görseller aşağıda yer almaktadır:



Resim 40: K32



Resim 41: K38



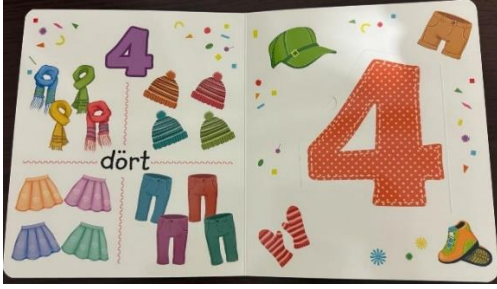
Resim 42: K49



Resim 43: K32



Resim 44: K19

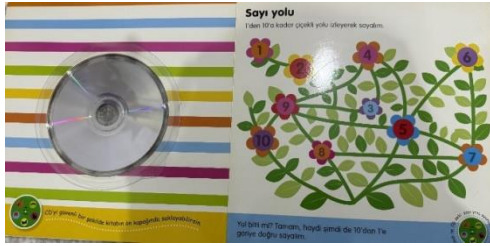


Resim 45: K17.1



Resim 46: K17.2

İncelenen kitaplar içerisinde iki kitabın interaktif olarak hazırlanmış olduğu dikkati çekmektedir. Bu kitaplarda etkinliklerle sayı teması pekiştirilmeye çalışılmıştır. K47 kodlu kitap içerisindeki CD de bu öğretimi desteklemektedir. Bu kitapta “Sayı yolu, Kaç tane?, Say bakalım, Haydi toplayalım ve Kaç kaldı?” etkinlikleri ve CD içerisinde yine bu başlıklarda oyunlar yer almaktadır. Aşağıda bu bulguya örnek gösterilebilecek kitaplardan görsellere yer verilmiştir:



Resim 47: K47



Resim 48: K33

Bu çalışmada incelenen bebek kitaplarının büyük çoğunluğunun kalın mukavvadan hazırlanmış olduğu görülmüştür. Bu kitaplardan bazıları bebeklerin birden fazla duyu organına hitap etmektedir. Bebeklerin görme, duyma ve dokunma duyularına hitap eden farklı dokuları barındıran kitaplar mevcuttur. Bu kitaplarda parlak, pütürlü ve tüylü, yumuşak dokuda öğeler yer almaktadır. Dahası bazı kitaplar muşamba-bez materyallerden yapılmıştır. Bu kitapların sayfaları ses çıkartan bir kumaştan yapılmıştır. Bu kitaplardan birinde ayna, bir diğerinde çingirak yer almakta ve hatta bu iki kitapta diş kaşıyıcı eklentileri bulunmaktadır. Kitaplara ilişkin görseller aşağıda yer almaktadır:



Resim 49: K40.1



Resim 50: K40.2



Resim 51: K45.1



Resim 52: K45.2

Sonuç, tartışma ve öneriler

Sayı temasında yazılmış olan 0-3 yaş bebek kitaplarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada 170 kitap incelenmiş, içerisinde 0-3 yaş grubuna uygun 50 farklı kitaba ulaşılmıştır. Kitaplar fiziksel özellikleri, resimleme ve içerik özellikleri bakımından incelenmiş ve elde edilen bulgular frekans ve yüzde tabloları ile sunulmuştur. Sayı temalı 0-3 yaş bebek kitapları künye bilgileri (yayınevi, yayın yeri, yerli/çeviri olma durumu, yayın yılı, sayfa sayısı) ve fiziksel özellikleri (cilt türü, kapak türü ve boyut) dikkate alınarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda kitapların farklı yayınevleri tarafından yayınlanmış olduğu, bu yayınevleri içerisinde çoğunlukla Doğan Egmont Yayınları, Türkiye İş Bankası Yayınları, Net Çocuk Yayınları, 0-6 Yaş Yayınları'nın yer aldığı tespit edilmiştir. Erol, Elhakan ve Burulday'ın (2021) 3-6 yaş çocuk kitaplarını iç ve dış özellikleri bakımından incelediği çalışmasının sonucunda da mevcut çalışmanın sonucuna benzer şekilde Türkiye İş Bankası Yayınları ve 1001 Çiçek Yayınevi'nin en çok bulgularanan yayın evleri olduğu tespit edilmiştir (Erol, Elhakan ve Burulday, 2021). Bu çalışmada farklı olarak Yapı Kredi Morpa Yayınevi yer alırken mevcut çalışmada bebek kitaplarında bahsi geçen yayınevinin kitaplarına rastlanılmamıştır. Bebek kitaplarının daha büyük bir örnekleme incelendiği Gönen, Uludağ, Tanrıbuyurdu ve Tüfekçi'nin (2014) çalışmasının sonucunda da mevcut çalışmanın sonucuna benzer biçimde Doğan Egmont yayınları ve Net Çocuk Yayınları'nın kitaplarının daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Gönen, Uludağ, Tanrıbuyurdu ve Tüfekçi, 2014). Kitapların yayın yerleri dikkate alındığında kitapların büyük çoğunluğunun İstanbul'da yayınlanmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erol, Elhakan ve Burulday'ın (2021) 150 çocuk kitabını incelediği çalışmasının sonucunda da kitapların basım yeri olarak çoğunlukla İstanbul'un tercih edildiği tespit edilmiştir. Sayı temalı yazılmış bebek kitapları çoğunlukla yurtdışında yabancı yazarlar tarafından yazılarak ülkemizde çevirisi yapılan kitaplardan oluşmaktadır. Gönen, Uludağ, Tanrıbuyurdu ve Tüfekçi'nin (2014) bebek kitaplarını nitelik, resimleme ve içerik bakımından incelediği çalışmasında ise orijinal yazım dili Türkçe olan kitapların daha fazla olduğu bulgusu dikkati çekmektedir. Bu bağlamda çalışmadan elde edilen bu sonuç mevcut çalışmanın sonuçları ile örtüşmemektedir. Kitapların yayın yılları dikkate alındığında 2011-2023 yılları arasında yazılan bu kitapların ağırlıklı olarak 2020 ve sonrasında yazılmış olduğu dikkati çekmektedir. Kitapların sayfa sayıları dikkate alındığında, incelenen 50 kitabın çoğunluğunun 6-15 aralığı sayfadan oluştuğu görülmüştür. Benzer biçimde bebek Gönen, Uludağ, Tanrıbuyurdu ve Tüfekçi'nin (2014) çalışmasında da incelenen kitapların çoğunluğunun 7-10 sayfa aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bunu 11-15 sayfa aralığı takip etmektedir. Maniam'ın (2011) çocukların kitap tercihlerini ortaya koyduğu çalışmasında çocukların az metin içeren kitapları tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu da bebeklik döneminde kitapların kısa ve net olması gerektiği bilgisi ile örtüşmektedir. Çünkü bu kitaplar bebeklerin ilk karşılaştığı kitaplardır. İlk başta çevresindeki uyarıcılara sadece refleksif tepkilerle cevap veren bebek, duyuusal yeteneklerinin zamanla gelişmesi ile birlikte fiziksel ve

motor hareketlerini koordine etmeye ve çevreyi anlamaya çalışır. Dolayısıyla bebeklerin bilişsel gelişimini desteklemek için kullanılacak bu kitapların onların gelişim düzeylerine uygun olması gerekmektedir. Bunun için kitapların sade bir anlatımının olması ve bebeklerin kolaylıkla manipüle etmesine imkân tanınması gerekmektedir (MEB, 2013). Kitapların cilt türüne bakıldığında çoğunlukla yapıştırma cilt kullanıldığı tespit edilmiştir. Gönen, Uludağ, Tanrıbuyurdu ve Tüfekçi'nin (2014) çalışmasının sonucu da bu sonuç ile örtüşmektedir. Kitapların kapak ve iç sayfalarında da dayanıklı mukavvanın kullanılmış olduğu dikkati çekmektedir. Kaliteli kâğıt ve kalın kapaktan tasarlanmış kitaplar kitapların kullanılma sürelerini uzatmaktadır. Özellikle küçük çocuklar ve bebeklerle yapılacak okuma etkinliklerinde kullanılan kitapların bu anlamda kullanışlı ve uzun ömürlü olması önemlidir. Çünkü bir kitap aynı ya da farklı grupla/çocukla defalarca okunarak resimlemeleri incelenebilmektedir. İncelenen kitapların fiziksel özellikleri incelendiğinde kitapların küçük yaş grubuna uygun olarak tasarlandığı söylenebilir. Külük'ün (2013) Delioğlu'nun resimlediği beş kitabı incelediği çalışmasında da kitapların estetiğe önem veren, çocukların yaratıcılıklarına ve görsel sanat eğitimlerine değer katabilecek ve çocuklarda sanatsal ve düşünsel farkındalık sağlayabilecek nitelikte olduğu bulgulanmıştır. Kitapların boyutlarına ilişkin sonuçlar dikkate alındığında incelenen 50 kitabın çoğunluğunun orta boy kitaplardan (16-22 cm) oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Kitapların boyutları sırt boyu ile ölçülerek üç ayrı boyutta incelenebilir. Bunlar küçük boy (12-15cm), orta boy (16-22 cm) ve büyük boy (22 cm'den uzun) (Çakmak Güleç ve Geçgel 2006). Gönen, Uludağ, Tanrıbuyurdu ve Tüfekçi'nin (2014) çalışmasında da en çok orta boy kitapların olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada da bebek kitaplarının incelenmiş olmasının neticesinde mevcut çalışmanın sonuçları ile benzerliğini arttırdığı düşünülmektedir. Çalışmada incelenen kitapların bir bölümü de küçük boy kitaplardan (12-15 cm) oluşmaktadır. Bu boyut kitaplar küçük yaş grubunun eline alarak kitabı keşfetmesine ve manipüle etmesine olanak tanımaktadır. Bu bakımdan küçük boy kitaplar tercih edilmelidir.

Kitapların resimleme özelliklerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde incelenen kitapların büyük çoğunluğunun “Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği” bulgularına göre resimleme ve içerik özellikleri bakımından “yeterli” olduğu, dolayısıyla resimleme ve içerik özellikleri bakımından küçük yaş çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olarak tasarlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak incelenen çok az sayıda kitabın resimleme özellikleri bakımından kapak resminin ilgi çekici olmaması, karakterlerin duygu ve beden dili bakımından uygun resmedilmemesi ve resimlemede canlı renkler kullanılmaması bakımından içerikte ise konusunun çocuğun yaşına ve gelişim özelliklerine uygun olmaması, ilgi çekici olmaması, çocuğun ruhsal ihtiyacını ve de yaratıcı hayal gücünü desteklemede yetersiz olması gibi sebeplerle “kısmen yeterli” olduğu görülmüştür. Alan yazında öykü kitaplarının resimleme ve içerik özelliklerine ilişkin yürütülen birçok çalışma yer almaktadır. Özellikle mevcut çalışmada kullanılan ölçeğin veri toplama aracı olarak kullanıldığı kitap inceleme çalışmalarının sonuçları incelenmiştir. Sonuçlar mevcut çalışma ile benzer biçimde kitapların resimleme ve içerik bakımından yeterli düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır (Arıcı ve Işıtan, 2021; Bapoğlu Dümenci ve Demir, 2022).

Kitaplarda sayı temasına yer verilme durumları incelendiğinde kitapların çoğunluğunda sayfa numarasının yer almadığı tespit edilmiştir. Yine kitapların büyük çoğunluğunda kapak sayfasında sayıların resmedildiği ve içerikte de sayılara yer verilmiş olduğu görülmüştür. Kitaplarda çoğunlukla 10'a kadar olan sayılara yer verilmiş, üç kitapta 0 sayısına da yer verilmiştir. İncelenen birkaç kitapta 20, 40, 50,100, 1000 ve dahası milyonlar ifadelerinin ve sayıların yer aldığı tespit edilmiştir. 0-3 yaş aralığındaki bebeklerin bilişsel düzeyi ileri sayıları kavrayabilecek yeterlikte değildir. Bebeklik döneminde sadece 10'a kadar olan sayıları öğrenebilirler ve sayabilirler. Millî Eğitim Bakanlığı 0-36 aylık çocuklar için hazırlanmış eğitim programında da bunu destekler biçimde “25-30 aylık bebeklerin

tek basamaklı sayıları ileriye doğru ritmik sayabileceği” ifade edilmiştir (MEB, 2013). Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç, sayı temasında yazılmış olan bu kitaplarda sayma becerisi, eşleştirme becerisi ve cebirsel düşünmeye yönelik öğelerin bulunmasıdır. Kitaplarda cebirsel düşünmeye bağlı basit toplama çıkarma işlemlerine yer verilmiştir. Ancak bu kitapların da bebekler için uygun bir içeriğe yer vermemiş olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü bebeklerin zihinleri henüz bu karmaşık yapıları kavrayabilecek yeterlikte değildir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan kazanım ve göstergeler incelendiğinde bilişsel gelişim alanı içerisinde (Bkz. Bilişsel Gelişim Kazanım 11) “Nesneleri kullanarak basit toplama çıkarma işlemi yapar.” ifadesine yer verilmiş durumdadır (MEB, 2024). Bu beceri ancak 61-72 aylık çocuklarda yer almaktadır. Dolayısıyla bu kitaplar ya da kitapların sonlarında yer alan işlem etkinlikleri anasınıfı çocuklarının kullanımı için uygun olduğu söylenebilir.

İncelenen kitaplarda sayılar genellikle ABC kitapları ya da kavram kitaplarında karşımıza çıkmaktadır. Gönen, Uludağ, Tanrıbuyurdu ve Tüfekçi’nin (2014) çalışmasının sonucunda da incelenen kitapların büyük çoğunluğunun ABC kitaplarından oluştuğu görülmüştür. Mevcut çalışmada kitaplarda sayılar küçük çocukların gelişimlerine uygun biçimde insanlar, hayvanlar ve oyuncaklar ile ele alınmıştır. Bunun yanı sıra ben ve vücudum konusunda resimlemelerin kitaplarda çok az yer aldığı görülmüştür. Oysaki çocuklara öncelikle kendi vücudunu konu alarak kavramların öğretilmesi gereklidir. Danko-McGhee ve Slutsky’nin (2011) çalışmasında benzer şekilde 2-5 yaş aralığındaki çocukların renkli, somut ve tanıdık nesnelerin var olduğu kitapları tercih ettikleri bulgulanmıştır. Mevcut çalışmada ABC ve kavram kitaplarına ek olarak öykü kitaplarında sayı temasının yer aldığı görülmüştür. Sayılar, öykülerde arkadaşlık, aile ve oyun konuları ile bütünleştirilmiştir. Kitaplarda sayı kavramları nesnelere eşleştirilmiş ve “Kaç tane?” sorusu ile bebeklerin saymayı deneyimlemeleri teşvik edilmiştir. Bu kitaplar aynı zamanda bebek ve okuyucu arasında da etkileşimi arttırmaktadır. Bu yönüyle kitapların bebeklerin zihinsel becerilerini arttırdığını söylemek mümkündür. Çünkü bebek ve çocukların zihinsel becerileri, çevresindekilerle kurduğu etkileşim sonucunda gelişir ve içselleştirilir. Bu süreçte bebek ve çocukta meydana gelecek ilerlemenin mümkün olan en üst düzeyde gerçekleşmesi için sosyal bağlamın ve yetişkinlerin önemli büyüktür. Buradan hareketle aileler ve eğitimciler bebeğin gelişim düzeyini dikkate alarak mümkün olduğunca zengin bir uyarıcı bir çevre hazırlamalı ve yaşantı zenginliği sağlanmalıdır (MEB, 2013).

Son olarak kitaplarda bebekler için çoğunlukla kalın kartondan yapılmış kapak ve iç sayfalara rastlanılmıştır. Kitapların içerisinde ayrıca farklı dokulara da yer verilmiştir. Buna ek olarak çalışmada incelenen birkaç kitabın muşamba kumaştan yapılmış ve dış kaşyıcı, çingirak ve ayna gibi farklı duyu hareketlere geçirecek öğelere yer verilmiş olduğu dikkati çekmektedir. Mevcut çalışma ile benzer biçimde Gönen, Uludağ, Tanrıbuyurdu ve Tüfekçi’nin (2014) çalışmasında da incelenen kitapların bir kısmının ek olarak CD, oyuncak ve kukla gibi malzemelerin verildiği tespit edilmiştir.

Mevcut çalışma ile karşılaştırmak üzere alan yazında bebek kitaplarında doğrudan sayı kavramı ve sayma becerisini incelemeye yönelik bir çalışmaya rastlanamamış olsa da matematik kavram ve becerilerinin genel olarak incelendiği çalışmalara ulaşılmıştır. Başdağ ve Dağlıoğlu’nun (2020) çalışmasında resimlemede en fazla sayma, karşılaştırma ve sıralama becerilerine yer verildiği tespit edilmiştir. Mevcut çalışmada da benzer biçimde sayma becerisine sıralama ve eşleştirme becerisinin eşlik ettiği görülmüştür. Fırat ve Dinçer (2020)’in matematik içeriğine sahip kitapları incelediği çalışmasında da benzer biçimde en fazla sayma, sayı, rakam ve mekânda konum, yön konularının yer aldığı ortaya konulmuştur.

Bebek ve çocuk kitapları kavram ediniminde etkili birer araçtır. Kitaplar çocuklara sadece dil gelişiminde katkı sağlamakla kalmamakta onların bilişsel gelişimine de katkı sağlamaktadır. Nitelikli olarak hazırlanmış bebek kitapları, sayı kavramı ve sayma becerisinin öğretimi için eşsiz fırsatlar sunabilir. Bu noktada kitapların niteliğine ilişkin belirli ölçütler yer almaktadır. Bebek kitapları satın alınırken onların fiziksel özelliklerine ve içerik özelliklerine dikkat edilmeli, kitaplar incelenerek ve en önemlisi önceden okunarak satın alınmalıdır. Bebek kitaplarında fiziksel olarak kapak ve sayfalarının mukavva olmasına, cilt türünde yapıştırma ya da dikiş kullanılmasına özen gösterilmelidir. Bebeklerin gelişim özellikleri düşünülerek dikkat sürelerinin kısa olduğu göz önünde bulundurulmalı, çok uzun öykülerden ve çok sayfalı kitaplardan kaçınılmalıdır. Kitaplar okunurken etkileşime önem verilmeli bebek mümkünse kucağa ya da okuyanın yanına alınmalı, bebeğin kitaptaki öğeleri görmesine imkân tanınmalıdır. Kitapların bebeklerin elleri ile tutabileceği şekilde küçük ve sayfalarının kalın olması önemli bir unsurdur. Bu bakımdan ABC kitapları oldukça kullanışlı ve pratik bir kullanım sağlamaktadır. Buna ek olarak sayfalarında hareket imkânı sunan küçük kas gelişimini destekleyen sürprizli kitaplar tercih edilebilir. Bu kitaplar bebeklerin hem fiziksel hem de bilişsel gelişimini desteklemektedir. Son olarak kitapların içeriklerine ilişkin özelliklerde, bebeklerin yaşamında yer alabilecek öğelere yer veren, zengin görsellere sahip olan, bebeklerin keyif alacakları arkadaşlık, dostluk, aile, yardımlaşma, sevmeye ve sevilme gibi olumlu duyguları konu alan kitaplar tercih edilmelidir.

Alanda bebek kitapları ile daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç vardır. Araştırmacılara bundan sonra yapılacak araştırmalarda bebek kitaplarında farklı kavramları incelemeleri önerilebilir. Buna ek olarak araştırmalarda farklı örneklem gruplarında kitapların içerik ve resimleme özellikleri incelenebilir. İçerik ve resimleme özelliklerini incelemek için farklı veri toplama araçları kullanılabilir. Dahası kavramları incelemek için araçlar geliştirilebilir. Ayrıca kitapların kullanımına ilişkin etkinlikler ve örnekler sunulabilir. Böylece bebeklerin gelişimlerini sağlıklı bir biçimde destekleyecek nitelikli kitapların yaygınlaşması sağlanabilir.

Kaynakça

- Anderson, A., Anderson, J. ve Shapiro, J. (2004). Mathematical discourse in shared storybook reading. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35(1), 5-33. <https://doi.org/10.2307/30034801>
- Arıcı, M. R. ve Işıtan, S. (2021). Göç ve mülteci konulu resimli çocuk kitaplarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 683-713. DOI: 10.37669/milliegitim.958764
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bapoğlu Dümenci, S. ve Demir, E. (2022). Okul öncesi popüler bilim konulu hikaye kitaplarının değerlendirilmesi . *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)* , 6 (1) , 41-51 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/chedar/issue/74808/1216168>
- Başdağ, D. A. ve Dağlıoğlu, H. E. (2020). Resimli öykü kitaplarının temel matematik becerileri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 233-253. DOI: 10.17860/mersinefd.528015
- Bennett, K. K., Weigel, D. J. ve Martin, S. S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: Examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 295-317. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00166-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00166-7)
- Bilir Seyhan, G. (2022). Resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin 3 yaş çocuklarının dil gelişimleri ve sosyal becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi (Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40. s.27. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.3316/QRJ0902027/full/html>
- Buldu, M. (2010). Okul Öncesi Matematik Eğitimi (Ed. Akman,B). *Okul öncesi dönemde matematiksel kavram gelişimi*. (ss. 28-44). Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Casey, B., Erkut, S., Ceder, I. ve Young, J. M. (2008). Use of a storytelling context to improve girls' and boys' geometry skills in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(1), 29-48. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.10.005>
- Chomsky, N. (2009). *Bilgi Sorunları ve Dil: Managua Dersleri*. (Çeviren, Veysel Kılıç). İstanbul: BGST Yayınları.
- Çakmak Güleç, H. ve Geçgel, H. (2006). *Çocuk edebiyatı*. (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Daniels, D., Salley, B., Walker, C., & Bridges, M. (2022). Parent book choices: How do parents select books to share with infants and toddlers with language impairment? *Journal of Early Childhood Literacy*, 22(2), 279-307. <https://doi.org/10.1177/1468798420985668>
- Danko-McGhee, K. ve Slutsky, R. (2011). Judging a book by its cover: Preschool children's aesthetic preferences for picture books. *International Journal of Education through Art*, 7(2), 171-185. https://intellectdiscover.com/content/journals/10.1386/eta.7.2.171_1
- DeCasper A.J. ve Fifer W.P. Of human bonding: newborns prefer their mothers' voices. *Science*. 1980 Jun 6;208(4448):1174-6. doi: 10.1126/science.7375928. PMID: 7375928.
- Deniz, A. ve Gönen, M. (2020). Resimli öykü kitaplarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 88-116. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202042220>
- Erol, F. Z., Balcı Elhakan, G. ve Burulday, V. (2021). 3-6 yaş dönemindeki resimli çocuk kitaplarının iç ve dış yapı özelliklerinin incelenmesi. *Akademik Matbuat*, 5(1), 115-130. <https://dergipark.org.tr/en/pub/matbuat/issue/64295/942690>
- Fırat, Z. S. ve Dinçer, Ç. (2020). Matematiksel kavramları içinde barındıran resimli öykü kitaplarının biçim ve içerik açısından incelenmesi. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.704755>
- Gönen, M., Burçak, F., Uysal, H. ve Bediz, E. (2019). 0-3 yaş dönemi kitaplar. M. Gönen (Ed.), *Erken çocukluk döneminde çocuk edebiyatı* (ss. 77-92). Ankara: Pegem Akademi.
- Gönen, M., Uludağ, G., Tanrıbuyurdu, E. F. ve Tüfekçi, E. (2014). 0-3 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1).
- Gönen, M., Uygun, M., Erdoğan, Ö. ve Katrancı, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 258-272.
- Gönen, M. ve Veziroğlu Çelik, M. (2016). Çocuk edebiyatı ve gelişimsel uygunluk. S. Erdoğan ve M. Ören (Ed.), *Çocuk edebiyatı ve medya* (ss. 28-70). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gönen, M. ve Veziroğlu, M. (2019). Çocuk edebiyatının genel hedefleri. M. Gönen (Ed.), *Erken çocukluk döneminde çocuk edebiyatı* (ss. 1-12). Ankara: Pegem Akademi.
- İlhan, N. (2005). Çocukların dil edinimi, gelişimi ve dile katkıları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 155-160. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/844456>
- İpek Yükselen, A. (2019). Yaş gruplarına göre kitaplar. M. Gönen (Ed.), *Erken çocukluk döneminde çocuk edebiyatı* (ss. 57-75). Ankara: Pegem Akademi
- Loeb, S., Dynarski, S., McFarland, D., Morris, P., Reardon, S. ve Reber, S. (2017). Descriptive Analysis in Education: A Guide for Researchers. NCEE 2017-4023. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*.

- Maniam, M. (2011). *What do children look forward to in a picture book?*. Language in India, 11 (12), 162-170. Retrieved from <https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A2%3A227346/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A70566198&crl=c>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). *0-36 aylık çocuklar için eğitim programı*. Retrieved from <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/0-36program.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2024). *Okul öncesi eğitimi programı*. Retrieved from <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>
- Morse, A. F. ve Cangelosi, A. (2017). Why are there developmental stages in language learning? A developmental robotics model of language development. *Cognitive Science*, 41, 32-51. <https://doi.org/10.1111/cogs.12390>
- Nasibov, F. ve Kaçar, A. (2005). Matematik ve matematik eğitimi hakkında. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 339-346. Retrieved from <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/117139/matematik-ve-matematik-egitimi-hakkinda>
- O'leary, Z. (2004). *The essential guide to doing research*. London: Sage Publications Ltd. s.177
- Önkol, F. L. (2012). *Erken sayı testi'nin uyarlanması ve erken sayı gelişim programı'nın altı yaş çocukların sayı gelişimlerine etkisinin incelenmesi* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Payne, G. ve Payne, J. (2004). *Key Concepts in Social Research*.
- Reese, E. ve Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35, 20-28. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.20>
- Rinaldi P, Pasqualetti P, Volterra V ve Caselli MC. Gender differences in early stages of language development. Some evidence and possible explanations. *J Neurosci Res*. 2023 May;101(5):643-653. doi: 10.1002/jnr.24914. Epub 2021 Jul 9. PMID: 34240751.
- Robbins, C. ve Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54-64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.1.54>
- Snow, C. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard educational review*, 53(2), 165-189. <https://doi.org/10.17763/haer.53.2.t6177w39817w2861>
- Strouse, G. A., Nyhout, A. ve Ganea, P. A. (2018). The role of book features in young children's transfer of information from picture books to real-world contexts. *Frontiers in psychology*, 9, 299131. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00050
- Taşçı, E. (2019). *0-36 ay çocuklara yönelik resimli çocuk kitaplarının bir analizi* (Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).
- Tokgöz, İ. (2006). *Okulöncesi çocuklarına yönelik kitapların dil gelişimi ve anlambilim açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304144>
- Veziroğlu Çelik, M. (2021). Erken çocukluk dönemi çocuk edebiyatı türleri. M. Gönen ve G. Uyanık (Ed.), *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve etkinlik örnekleri* (53-83) Ankara: Pegem Akademi.

09. 2023 Tarihli Türkçe Dersi Sınav Uygulamalarındaki Değişikliğe İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi¹

Oğuzhan SEVİM²

Duygu YILMAZ³

APA: Sevim, O. & Yılmaz, D. (2024). 2023 Tarihli Türkçe Dersi Sınav Uygulamalarındaki Değişikliğe İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 148-167. DOI: 10.29000/rumelide.1469395.

Öz

Eğitim ihtiyaçlarına göre eğitim sisteminde ve sınavlarda değişiklikler yapılmaktadır. Bu değişikliklerden biri de 2023-2024 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiş ve tüm sınavların açık uçlu şekilde yapılması kararı alınmıştır. Tüm derslerden farklı olarak Türkçe derslerine yazma-dil bilgisi, konuşma ve dinleme şeklinde üç ayrı sınav uygulaması getirilmiş ve Türkçe dersinden sınıf geçme notu 70 olarak belirlenmiştir. Yapılan bu değişiklik öğretmen ve öğrencileri etkilediği için önemlidir. Bu sebeple de çalışmanın amacı Türkçe dersi sınav değişikliğine dair öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim, mevcut durumu ortaya koymayı amaçlar. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında devlet okullarında görev yapmakta olan 44 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Türkçe Dersi Sınav Değişikliğine İlişkin Öğretmen Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Veriler Maxquda analiz programı ile içerik analizine tabi tutulmuştur. Programdan çıkan sonuçlar kodlanarak temalar elde edilmiştir. Sonuçlara göre genel olarak olumsuz değerlendirmelere ulaşılmıştır. Öğretmenlerin en sık olumsuz görüş bildirdiği konular “zaman kaybı, müfredat yetiştirme problemi, abartılmış notlar, değerlendirmede yaşanan zorluklar” olmuştur. Sistem değişikliğinin en çok olumlu bulunan tarafı ise konuşma sınavlarının sisteme dahil edilmesi olarak belirlenmiştir. Görüşler ortak bir şekilde değerlendirildiğinde sınav değişikliği için gerekli hazırlıklar yapıldıktan sonra uygulamanın yapılması ve sistematik bir geçişin gerekli olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi sınav değişikliği, öğretmen görüşleri, açık uçlu sınav

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %7

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 25.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469395

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlük

² Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Türkçe ve Sosyal Bilimler ABD / Prof., Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Department of Turkish Education, Department of Turkish and Social Sciences (Erzurum, Türkiye), o.sevim@atauni.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-7533-4724, **ROR ID:** https://ror.org/03je5c526, **ISNI:** 0000 0001 0775 759X, **Crossreff Funder ID:** 501100004951

³ Doktora, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Türkçe ve Sosyal Bilimler ABD / PhD, Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Department of Turkish Education, Department of Turkish and Social Sciences (Erzurum, Türkiye), duyguylmz25@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-3311-2960 **ROR ID:** https://ror.org/03je5c526, **ISNI:** 0000 0001 0775 759X, **Crossreff Funder ID:** 501100004951

Teacher Opinions on the 2023 Academic Year Turkish Lesson Exam Change⁴

Abstract

Changes are made in the education system and exams according to educational needs. One of these changes was made in the 2023-2024 academic year and it was decided to hold all exams in an open-ended manner. Unlike all other courses, three separate exams were introduced for Turkish courses: writing-grammar, speaking and listening, and the passing grade for the Turkish course was determined as 70. This change is important because it affects teachers and students. For this reason, the aim of the study is to determine teachers' opinions about the Turkish language course exam change. The phenomenological pattern, one of the qualitative research methods, was used in the research. Phenomenology aims to reveal the current situation. The study group of the research consists of 44 Turkish teachers working in public schools in the 2023-2024 academic year. The study group was determined through purposeful sampling. Research data was collected with the "Teacher Interview Form Regarding Turkish Course Exam Change" developed by the researcher. The data was subjected to content analysis with the Maxquda analysis program. The results of the program were coded and themes were obtained. According to the results, generally negative evaluations were reached. The issues that teachers most frequently expressed negative opinions about were loss of time, problems in developing the curriculum, inflated grades, and difficulties in evaluation. The most positive aspect of the system change was determined to be the inclusion of speaking exams into the system. When the opinions are evaluated jointly, it can be said that the implementation should be carried out and a systematic transition is required after the necessary preparations for the exam change are made.

Keywords: Turkish course exam change, teacher opinions, open-ended exam

1. Giriş

Önceden belirlenmiş hedeflerin olduğu ve insanların bu hedefleri gerçekleştirmek için çabaladıkları her ortamda ölçme ve değerlendirme vardır. İşlerin önceden belirlenen program hedefleriyle yürütüldüğü ortamlardan biri de eğitim öğretimdir. Eğitim ve öğretim uygulamalarının en önemli süreçlerinden biri ise ölçme ve değerlendirmedir. Öğrencilerin öğrenme sürecindeki ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçların karşılanması için ölçme ve değerlendirme sistemi hazırlanır. Bu sistemin amacı, öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmek, öğrenme süreçlerini değerlendirmek ve başarılı olanları bir üst kademeye taşımak olarak özetlenebilir (Duban ve Arısoy, 2017).

Dünyadaki farklı öğretim sistemlerine bakıldığında her toplumun kendi eğitim niteliklerini artırmak için bazı sistemsel değişiklikler yaptıkları görülmektedir. Türkiye de dünya standartlarını yakalamak

⁴ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 7

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 25.02.2024-Acceptance Date: 20.04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469395

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

için bu doğrultuda önemli çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmalar genellikle müfredat geliştirme, öğretmen eğitimi, altyapı iyileştirmeleri ve öğrenci değerlendirmesi gibi alanlarda yoğunlaşmaktadır (Can, 2014). Eğitim, öğretim ve öğrenci niteliklerinin belirlenmesi adına en son yapılan çalışmalardan biri de 2023 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi'dir (MEBb, 2023). Bu Yönerge bağlamında hazırlanan Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi ile MEB'e bağlı tüm özel ve resmî örgün eğitim programlarında yapılacak sınavlarda uygulanacak usul ve esaslar yürürlüğe girmiştir. Bahsi geçen her iki yönerge ile yazılı ve uygulamalı sınavların uygulanma süreçlerinde önemli değişikliklere gidilmiştir. Bu değişiklikler özellikle Türkçe ve yabancı dil eğitim derslerini yakından ilgilendirmektedir. Çünkü yapılan değişikliğe göre bu derslerde belirlenecek olan başarı puanlarının %50'sini yazılı sınavlar, %25'ini dinleme ve %25'ini konuşma sınavları oluşturmaktadır. Yani iki aşamada gerçekleştirilecek sınavlarda dört temel dil becerisinin de dikkate alınması gerekmektedir.

Sınav değişikliğinden etkilenen derslerden biri olan Türkçe dersi, temel branş dersleri içerisinde oldukça önemli bir yere sahiptir ve ana dil olduğu için bir o kadar da kıymetlidir. 2023 Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nin yayımlanmasıyla hem bu değer altı çizilmiş hem de öğrencilerin ana dillerini daha etkili ve güzel kullanmaları adına önemli değişiklikler yapılmıştır. Değişiklikler ile öğrencilerde dil bilinci oluşturulmaya ve öğrencilerin dil becerilerinin tümünde gösterdikleri performansın dikkate alınmasına çalışılmıştır.

Türkçe öğretimi dört ana beceri üzerine odaklanmıştır: dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Bu dört dil becerisi, dil öğretiminin temelini oluşturmaktadır. Dinleme becerisi, konuşulan dilin doğru bir şekilde anlaşılmasını; konuşma becerisi ise kendini ifade edebilme yeteneğini geliştirmeyi amaçlar. Okuma becerisi, yazılı metinleri anlama ve yorumlama yeteneğini; yazma becerisi ise düşünceleri yazılı olarak ifade etme yeteneğini geliştirmeyi hedefler. Türkçe öğretimi bu dört temel beceriyi edinmek ve geliştirmeye odaklanırken önemli bir bileşen olan dil bilgisi ise tüm bu dil becerileriyle ilişkili olarak vurgulanır. Dil bilgisi, dilin yapısını anlama ve doğru bir şekilde kullanma yeteneğini ifade eder (Kavcar, Oğuzkan ve Sever 1999).

2023 yılına kadar Türkçe dersindeki dil becerileri ve dil bilgisi öğrenme alanlarının ölçme ve değerlendirmesine bakıldığında bu becerilerin sadece yazılı sınavlarla ölçülmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. İlgili alan yazınına bakıldığında Türkçe dersindeki ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine ilişkin pek çok araştırmanın yapıldığı, bu çalışmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dört temel dil becerisinin ölçümüne ilişkin görüşlerinin incelendiği (Gürlek, 2021; Maden ve Durukan, 2011; Sevim ve Uyumaz, 2023), uygulanan sınavların yapılandırmacı öğrenme bağlamında değerlendirildiği (Karadüz, 2009), sınavlarda uygulanan ölçme araçlarının kullanılma sıklıklarının ele alındığı (Kilmen ve Beyhan, 2011) anlaşılmaktadır. Yine konuyla ilgili yapılan çalışmalarda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeteneklerinin incelendiği, geleneksel ölçme araçlarını alternatif ölçme araçlarına göre daha çok kullandıkları, alternatif ölçme araçlarını ise kullanmada zorluklar yaşadıkları (Türkben, 2022), yazma, konuşma ve dinleme becerilerini tam olarak ölçemedikleri (Karatay ve Dilekçi, 2019), Türkçe dersi başarısını özellikle okuma-anlama ve dil bilgisi bağlamında hazırladıkları başarı testleriyle ölçmeye çalıştıkları (Sevim ve Karabulut, 2023; Sevim ve Uyumaz, 2023) gibi sonuçların elde edildiği görülmektedir. Yapılan bu çalışmada ise ilgili alan yazınında Türkçe dersinde uygulanan sınavlarda yaşanan bu sorunlardan hareketle 2023 yılında uygulanmaya başlanan yeni sınav uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

Türkçe öğretmenlerinin;

- Sınav değişikliği hazırlıklarından haberdar olma durumları nedir?
- Sınav değişikliği için yapılan hazırlıklarla (öğretmen, öğrenci, altyapı vb.) ilgili görüşleri nedir?
- Yapılan bu değişikliğin gerekliliği ile ilgili görüşleri nedir?
- Türkçe dersinde geçme notunun 70 olmasıyla ilgili görüşleri nedir?
- Yeni sınav sisteminin öğrenciler açısından üstünlük ve sınırlılıkları (avantaj ve dezavantajları) ile ilgili görüşleri nedir?
- Yeni sınav sisteminin öğretmenler açısından üstünlük ve sınırlılıkları (avantaj ve dezavantajları) ile ilgili görüşleri nedir?
- Türkçe derslerinde uygulanacak olan yeni sınav sisteminin sürdürülebilirliği ile ilgili görüşleri nedir?

2.Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim çalışmaları bir deneyimin, o deneyime katılan kişiler tarafından nasıl anlamlandırıldığını yorumlamak için kullanılır (Ary vd., 2006, s. 461). Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin 2023 tarihli Türkçe dersi sınav uygulamalarındaki değişikliğe ilişkin görüşleri incelenmeye çalışılmıştır. Olgu bilim deseninin bilgi toplama sürecinde gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi teknikler kullanılır. Bu teknikler, araştırılan olguların ve olayların nasıl ve neden kaydedildiğini göstermek içindir. Fenomenoloji deseninde yapılan araştırmalarda veriler kapsamlı bir şekilde elde edilir ve doğrudan bilgi kaynaklarına erişilerek toplanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yapılan çalışmada ilk kez 2023 yılında uygulanmaya başlanan yeni sınav sistemine göre sınav uygulamaları yapmış 44 Türkçe öğretmenin bu yeni uygulamanın hazırlıklarına, yapılan değişikliğin gerekliliğine, geçme notunun 70 olarak belirlenmesine, yeni uygulamanın hem kendileri hem de öğrenciler açısından üstünlüklerine, sınırlılıklarına ve sürdürülebilirliğine ilişkin deneyimleri onlarla yapılan görüşmelerle belirlenmeye çalışılmıştır. Bu durumda öğretmenlerin yeni sınav uygulamalarına ilişkin görüşleri bu çalışmada araştırılan olgudur.

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum'un Yakutiye ilçesinde MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan 44 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma grubu, uygun durum örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu yöntem, görüşülecek kişilere daha erişilebilir olduğu için tercih edilmiştir ve araştırma sürecini daha pratik hale getirmek amacıyla kullanılmıştır. Uygun durum örnekleme yöntemi, araştırmacıların belirli özelliklerine uyan bireylere veya gruplara odaklanmasına olanak tanır (Ekiz, 2015, s. 106).

Çalışmanın başında 44 öğretmene araştırmaya gönüllü olarak katılıp katılmadıkları sorulmuş ve tamamı araştırmaya gönüllü olarak katılabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

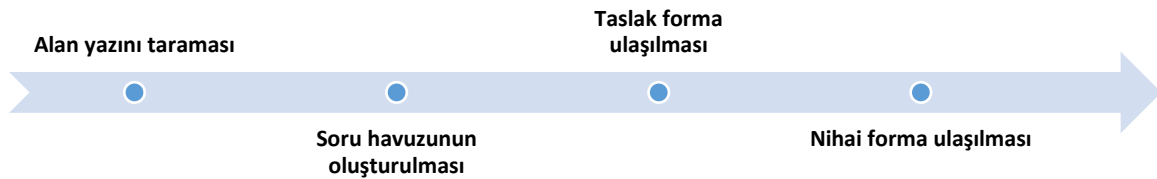
		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	22	50
	Erkek	22	50
Sınıf	5	11	25
	6	11	25
	7	11	25
	8	11	25

Tablo 1. Çalışma Grubu

Her sınıf seviyesinden öğretmenle görüşmek, öğretmenlerin yeni sınav sistemine ilişkin görüşlerini doğru bir şekilde temsil edilmesinde öneme sahiptir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan Öğretmen Görüşme Formu kullanılarak elde edilmiştir. Öğretmen Görüşme Formu 4 aşamada hazırlanmıştır.



Şekil 1. Öğretmen Görüşme Formu’nun Hazırlanması

Birinci aşamada her bir araştırmacı tarafından ilgili alan yazını inceleyerek görüşmelerde öğretmenlere yöneltililecek muhtemel sorular belirlenmiştir. İkinci aşamada her bir araştırmacı tarafından tespit edilen muhtemel görüşme soruları bir araya getirilerek bir soru havuzu oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada soru havuzunda yer alan sorular üzerinde değerlendirmeler yapılmış ve araştırmacıların mutabık kaldıkları sorular belirlenerek bunlar taslak görüşme formuna alınmıştır. Dördüncü aşamada taslak görüşme formunda yer alan 8 soruya ilişkin Türkçe eğitimi alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşleri alınmış, formda yer alan bir soru taslak görüşme formunda yer alan diğer bir soruyla benzer konuyu sorguladığı gerekçesiyle görüşme formundan çıkarılarak 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formunun nihai şekline ulaşılmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler 15-20 dakika arasında gerçekleştirilmiştir. Güvenirliği sağlamak amacıyla her bir öğretmenle görüşme tamamlandıktan sonra araştırmacılar tarafından alınan notlar öğretmen ile paylaşılmış ve görüşme notları teyit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin verdiği cevaplar yeterli olmayınca araştırmacı artçı sorular yöneltilmiş ve görüşülen kişinin görüşü net olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Yine güvenirliği sağlamak amacıyla tüm katılımcılarla aynı temalar üzerinden

hareket edilmeye çalışılmıştır. Güvenirlik için alt tema veya başlıklar farklı olsa bile temaların aynı olması gerekmektedir (Wilson, 2014).

44 öğretmenle yapılan görüşmeler tamamlandıktan sonra verilerin analizi safhasına geçilmiştir. Nitel bir araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi, araştırma sürecinin en kritik adımlarından biridir (Leech ve Onwuegbuzie, 2007). Nitel araştırmalarda veri analizi süreci, incelenen olguyu yorumlamayı ve çeşitli veri kaynaklarından toplanan tüm bilgiler arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını içerir (Ary vd., 2006). Bogdan ve Biklen (2007, s. 159) veri analizini “verilerle çalışmak, onları düzenlemek, onları yönetilebilir birimlere ayırmak, kodlamak, sentezlemek ve örüntüleri aramak” olarak tanımlamıştır.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen tüm kayıtlar sistemli bir şekilde yazılı doküman hâline getirilmiştir. Elde edilen verilere MAXQUDA programı ile içerik analizi ve frekans analizi uygulanmıştır. İçerik analizi, bazı betimlerin ne kadar sıklıkla tekrarlandığına bağlı olarak ilgili olay durum ve davranışlar ile ilgili vurgu yoğunluğunu ortaya çıkaran şekiller çizmekte ve bu şekiller üzerinden yorumlama yaptıran yardımcı bir yöntemdir (Kozak, 2018, s. 125). Bu yöntem ile verilerde genellenebilir bilgi oluşturulmaya çalışılır.

Yapılan analizde tümevarım anlayışı ile ortaya çıkarılan kodlar sınıflandırılarak temalar oluşturulmuştur. Bulgular tablolaştırılarak raporlanmıştır. Araştırmacılar, görüşmelerde sık sık geri dönüşler yaparak öğretmenlerin görüşme sorularına ilişkin görüşlerinin teyidini almışlardır. Ayrıca veriler üzerinde başka bir uzman incelemesiyle katılımcıların teyidinin sağlanması da geçerliğe olumlu katkı sağladığı için (Baltacı, 2019, s. 378) bir Türkçe eğitimi akademisyeni tarafından da veriler incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulguların açıklanması, açıklanan bulguların yorumlanması adımlarını barındıran betimsel analizlerden yararlanmış, görüşmelerde öne plana çıkan doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

3. Bulgular

Bu bölümde görüşme soruları yani araştırma probleminin alt problemleri tek tek analiz edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci görüşme sorusu olan “Sınav değişikliği hazırlıklarından haberdar olma durumları nedir?” sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevaplar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Kategori	Kod	Katılımcılar	Frekans
Hayır	-*	Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö16, Ö7, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö30, Ö31, Ö32, Ö35, Ö36, Ö37, Ö39, Ö40, Ö41, Ö43, Ö44	29
	MEB duyuruları	Ö3, Ö6, Ö14, Ö21, Ö34	5
Evet	Medya/sosyal medya	Ö1, Ö2, Ö6, Ö8, Ö15, Ö42	5
	Okul idaresi	Ö13, Ö29, Ö33, Ö38	4
	Whatsapp grupları	Ö11	1
Toplam			44

* (“-” hayır cevabını temsil etmektedir.)

Tablo 2. Birinci Görüşme Sorusuna İlişkin Öğretmen Yanıtları

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun (n=29) Türkçe dersi başarısının ölçümünde yapılması planlanan sınav değişikliği hazırlıklarından haberdar olmadığı, buna karşılık 15 öğretmenin ise sınav değişikliği hazırlıklarından haberdar oldukları anlaşılmaktadır. Sınav değişikliğinden haberdar olan öğretmenlerin 5'inin medya/sosyal medya, 5'inin MEB duyuruları, 4'ünün okul idaresi aracılığıyla bilgi edindiği belirlenmiştir. Ö6 kodlu öğretmenin “*MEB duyurularını ve bu alanla ilgili sosyal medya ağlarını takip ediyorum.*” ifadesi bu soruya olumlu cevap veren; “*Hayır, hiçbir şekilde haber verilmeden yapıldı. Fikrimiz de alınmadı.*” yanıtı ile Ö36 kodlu öğretmen ise olumsuz cevap veren öğretmenlere örnek gösterilebilir.

Araştırmanın ikinci görüşme sorusu olan “Sınav değişikliği için yapılan hazırlıklarla (öğretmen, öğrenci, altyapı vb.) ilgili görüşleri nedir?” sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevaplar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Kategori	Kod	Katılımcılar	Frekans	
Öğretmene yönelik	Herhangi bir hazırlık yapılmadı	Ö3, Ö6, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41	25	
		Ani gelişme	Ö4, Ö5, Ö9, Ö12, Ö23, Ö30, Ö39, Ö40, Ö41	9
		Öğretmen görüşünü almama	Ö7, Ö11, Ö20, Ö36, Ö43	5
		- *	Ö27, Ö35, Ö42	3
		Dersin işleniş süreçleriyle sınavın uyumsuzluğu	Ö13, Ö18, Ö19	3
		Pilot uygulamanın eksikliği	Ö2, Ö8, Ö34	3
		Bireysel sınav hazırlığı	Ö1, Ö16, Ö17	3
Öğrenciye yönelik	Herhangi bir hazırlık yapılmadı	Ö6, Ö8, Ö9, Ö12, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö28, Ö30, Ö33, Ö34, Ö37, Ö39, Ö41, Ö42, Ö43	22	
		Ani gelişme	Ö2, Ö3, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö17, Ö26, Ö32, Ö37, Ö40, Ö41	13
		Öğretmen yönlendirmesinin eksikliği	Ö1, Ö3, Ö5, Ö14, Ö15, Ö29, Ö37	7
		- *	Ö20, Ö27, Ö35, Ö36, Ö38	5
		Yeterli örnek sunmama	Ö4, Ö23, Ö32	3
		Sistemin karmaşık olması	Ö18, Ö39	2
Altyapıya yönelik	Herhangi bir hazırlık yapıldı	Sınav ortamlarının düzenlenmesi	Ö6, Ö9, Ö15, Ö29, Ö44	5
		Ölçme araçlarına ulaşılabilirlik	Ö6, Ö44	2
		Örnek soruların sunulması	Ö38	1
		Örnek sınavların yapılması	Ö12	1
- *	Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö14, Ö16, Ö28, Ö33, Ö36, Ö37	10		

Optiklerin geç okunması	Ö6, Ö10, Ö13, Ö19, Ö30, Ö39, Ö40, Ö43	8
E-okul not girişi güncellemesinin gerekliliği	Ö1, Ö7, Ö8, Ö11, Ö20, Ö32, Ö39, Ö42	8
Sınıf ortamının yetersizliği	Ö24, Ö25, Ö31, Ö34, Ö35	5
Sınıf donanımının yetersizliği	Ö21, Ö22, Ö27, Ö35	4
Örnek soruların yetersizliği	Ö17, Ö39, Ö41	3
Sınav hazırlamada zorlanma	Ö2, Ö9, Ö19	3
Değerlendirme ölçeğinin olmaması	Ö1, Ö23, Ö26	3
Kazanımların konularla uyumsuzluğu	Ö18	1
Toplam		157

*("-" hayır cevabını temsil etmektedir.)

Tablo 3. İkinci Görüşme Sorusuna İlişkin Öğretmen Yanıtları

Tablo 3'e bakıldığında sorunun ilk alt kategorisinde sorulan "Sınav değişikliğinde öğretmenlere yönelik herhangi bir hazırlık yapıldı mı?" sorusuna tüm öğretmenlerin (n=44) olumsuz cevap verdiği görülmektedir. Öğretmenlerin 25'i bilgilendirilme eksikliği olduğunu vurgularken 9'u da bu sınav değişikliğinin çok ani bir gelişme olduğunu belirtmiştir. İlgili soruya ilişkin 5 öğretmen ise bu değişiklikte kendi görüşlerinin alınmadığını dile getirmiştir. Geri kalan kodlarda ise 3 öğretmenin direkt "hayır" cevabını verdiklerini, 3 öğretmenin ders işlemeyle sınavın uyumsuz olduğunu, 3 öğretmenin pilot uygulama eksikliğini ve 3 öğretmenin ise bireysel sınav hazırlıklarını kendi çabalarıyla yaptıklarını dile getirdikleri görülmektedir. Kodlarda frekans sıklığı en yüksek olan bilgilendirme eksikliğine Ö28 "Yapılmadı, hizmet içi eğitim ile değişiklikten haberdar edilebilirdik ama haberdar edilmedik." şeklinde cevap vermiştir. Ö30'un "Hayır yapılmadı. Sınavdan kısa süre önce öğrendik ve bilgilendirme yapılmadığı için Türkçe öğretmenleri açısından zorluk yaşandı.", Ö39'un "Hayır yapılmamıştı. Hizmet içi eğitim almadan bir anda kendimizi sınav yaparken bulduk. Kazanımlara uygun açık uçlu soru bulmak oldukça zordu.", Ö40'ın "Hayır, bize sınav değişikliği yapıldığı bilgisi sınava doğru verildi." ve Ö41'in "Hayır, bakan değişince sistem de değişmiş. Bize olup bittikten sonra haber geldi." cevapları hem bilgilendirme eksikliği koduna hem de ani gelişme koduna örnek teşkil etmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde sorunun ikinci alt kategorisinde sorulan "Sınav değişikliğinde öğrencilere yönelik herhangi bir hazırlık yapıldı mı?" sorusuna tüm öğretmenlerin (n=44) olumsuz cevap verdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin 22'si öğrencilerin hazır bulunuşluklarının yetersiz olduğunu söylerken 13'ü ise bu değişikliği öğrenciler için ani değişiklik olarak belirtmektedir. Öğretmenlerin 7'si öğrencilerin öğretmen yönlendirmesi ile bilgi sahibi olduklarını dile getirmiştir. Geri kalan kodlarda ise 5 öğretmen direkt "hayır" cevabını verirken 3 öğretmen öğrencilere yeterli örnek sunulmadığını, 2 öğretmen ise sistemin karışıklığını ifade etmiştir. Yetersiz hazır bulunuşluk koduna Ö9'un "Hayır, bir önceki sene test çözen öğrenci ertesi sene açık uçlu soru cevapladı." yanıtı ile Ö30'un "Yapılmadı. Onlar da eski sınav sistemine alıştıkları için hazırlıksızlardı. Sadece ders içi etkinliklerden ne yapması gerektiğini biliyorlardı." yanıtı örnek olarak verilebilir. Ö3'ün "Öğrencilere örnek sorular yayımlanmıştı ama dinleme, konuşma sınavlarında ne ile karşılaşacaklarını onlar da bilmiyorlardı." cevabı hem ani gelişme koduna hem öğretmen yönlendirmesine örnek olarak gösterilebilir. Ö37'nin "Hayır, biz bile son

dakika öğrendik değişikliği. Onlara anlattık ama tam algılayabildiklerini sanmıyorum.” cevabı ise hem yetersiz hazır bulunuşluk koduna hem de öğretmen yönlendirmesinin eksikliği koduna örnektir. Sistemin karışık olması ve yetersiz hazır bulunuşluk kodlarına Ö39’un *“Hayır hazır değillerdi çünkü daha önce böyle bir sınava girmemişlerdi. Pilot bir uygulama da yapılmamıştı. Hele MEB’in yapacağı ortak sınav onları iyice strese soktu. MEB’in öğretmenlere açık uçlu sorular sormaları gerektiğini belirtirken kendisinin test yapması da öğrencinin iyice kafasını karıştırdı.”* cevabı örnek olarak gösterilebilir.

Tablo 3’ebakıldığında sorunun üçüncü alt kategorisinde sorulan *“Sınav değişikliğinde altyapıya yönelik herhangi bir hazırlık yapıldı mı?”* sorusuna öğretmenlerin 9’unun olumlu yanıt verirken 45’inin olumsuz yanıt verdiği görülmektedir (n=44). Buradan araştırmanın 44 kişi ile yapıldığı düşünülürse öğretmenlerin altyapı hazırlıklarını hem olumlu hem de olumsuz değerlendirdikleri söylenebilir. Mesela Ö6 *“Sınav ortamı uygundu. Ölçme araç gereçlerine ulaşım konusunda sıkıntı yaşamadık. Sadece optikler MEB tarafından geç okundu.”* yanıtı ile hem ölçme araçlarına ulaşılabilirlik hem de sınav ortamlarının düzenlenmesi kodlarında olumlu görüş bildirirken optikleri geç okuma kodunda ise olumsuz görüş bildirmiştir. Altyapı hazırlıklarının yapıldığını belirten öğretmenlerden 5’i sınav ortamlarının düzenlenmesini uygun bulurken 2’si ölçme araçlarına ulaşmada sıkıntı yaşamadıklarını belirtmiştir. Ö38 örnek soruların sunulmasını ve Ö12 ise örnek sınavların yapılmasını yeterli bulmuştur. Alt yapı hazırlıklarının yapılmadığını belirten öğretmenlerden 10’u direkt *“hayır”* cevabını verirken 8’i e-okul not girişlerinde güncelleme yapılması ve 8’i optiklerin geç okunmaması gerektiğini, 5’i sınıf ortamının yetersizliğini, 4’ü sınıf donanımının yetersizliğini, 3’ü değerlendirme ölçeğinin olmamasını, 3’ü sınav hazırlamada zorlandığını, 3’ü örnek soruların yetersizliğini ve 1’i de kazanımların konularla uyumsuz olduğunu dile getirmiştir. Mesela Ö1’in *“Bize konuşma sınavını değerlendirmek için ölçek verilebilirdi ya da e-okul dinleme, konuşma ve yazma gibi sınavlara uygun olacak şekilde değiştirilebilirdi.”* cevabıyla hem e-okul not giriş güncellemesi gerekliliği hem de değerlendirme ölçeğinin olmaması kodları tespit edilmiştir. Sık tekrar eden frekanslardan biri olan optiklerin geç okunmasına ise Ö10’un *“Hayır, bizden 15 güne sınav okumamızı isteyen sistem kendisi optikleri son güne zor okudu.”* cevabı örnek olarak verilebilir.

Araştırmanın üçüncü görüşme sorusu olan *“Yapılan bu değişikliğin gerekliliği ile ilgili görüşleri nedir?”* sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevaplar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Kategori	Kod	Katılımcılar	Frekans
Gerekli değil	-*	Ö8, Ö15, Ö17, Ö27, Ö33, Ö35, Ö44	7
	Tüm dil becerilerini değerlendirme	Ö5, Ö10, Ö14, Ö18, Ö22, Ö31, Ö37	7
	Dil becerilerini geliştirme	Ö1, Ö12, Ö40, Ö43	4
	Kendini iyi ifade edebilme	Ö6, Ö11, Ö19, Ö21	4
	Konuşma özgüvenini artırma	Ö1, Ö41, Ö43	3
	Ana dil bilincinin oluşması	Ö36, Ö41	2
	Yorumlama becerisini kazandırma	Ö38	1
	İş yükünü artırma	Ö4, Ö13, Ö17, Ö20, Ö30, Ö32, Ö33, Ö34	8
	Hazırlıksız yakalanma	Ö22, Ö24, Ö31, Ö34	4
	Zaman kaybettirme	Ö16, Ö29, Ö42	3

	Önceki sistemde dil becerilerine yeterince yer verme	Ö7, Ö26, Ö32	3
	-*	Ö28, Ö39	2
	Becerilerin birlikte değerlendirilmesi	Ö23, Ö42	2
	Bireysel farklılıkların olması	Ö6, Ö9	2
	Merkezî sınav sistemine uymama	Ö2, Ö3	2
	Veliyle sürekli muhatap olma	Ö42	1
	Öğrenciyi strese sokma	Ö9	1
Öneri	Sistematik ilerleme	Ö5, Ö8, Ö17, Ö22, Ö24, Ö27, Ö28, Ö33	8
	Ön hazırlık yapma	Ö5, Ö22, Ö33	3
	Altyapı çalışması yapma	Ö5, Ö33	2
	Senaryoları öğrenci seviyelerine göre düzenleme	Ö6	1
	Merkezî sınavı açık uçlu yapma	Ö3	1
Toplam			71

*(Gereklidir kısmındaki "-" evet cevabını, gerekli değil kısmındaki "-" hayır cevabını temsil etmektedir.)

Tablo 4. Üçüncü Görüşme Sorusuna İlişkin Öğretmen Yanıtları

Tablo 4'e bakıldığında üçüncü görüşme sorusuna öğretmenlerin 28'inin "Gerekliydi." ve 25'inin "Gerekli değildi." şeklinde cevap verdikleri, 14'ünün ise önerilerde bulunduğu anlaşılmaktadır (n=44). Sınav değişikliğini gerekli gören öğretmenlerin 7'si doğrudan evet cevabını verirken diğer öğretmenlerden 7'si tüm dil becerilerini değerlendirdiği, 4'ü dil becerilerini geliştirdiği, 4'ü öğrencinin kendini daha iyi ifade edebildiği, 3'ü öğrencinin konuşma özgüvenini artırdığı, 2'si ana dil bilincini oluşturduğu ve 1'i de yorumlama becerisini kazandırdığını söyleyip olumlu cevap vermişlerdir. Ö41'in "Evet çünkü öğrencilerde ana dil bilinci oluştu. Kalabalık karşısında konuşma becerisi kazandılar." görüşü hem konuşma özgüvenini artırma hem de ana dil bilincinin artırılması kodlarına örnek teşkil eder. Ö37'nin "Özellikle son yıllarda öğrencilerde okuma, okuduğunu anlama, dinleme, yazma, konuşma vb. yeterlilik alanlarında önemli eksiklikler göze çarpıyordu. Sınavlarda daha üst düzey bilişsel becerilerin ölçülecek olması, öğrencileri bu konularda güdüleyecektir ve onların bahsettiğim eksikliklere daha çok önem vermesini sağlayacaktır." görüşü, en sık tekrar eden tüm dil becerilerini değerlendirme koduna örnek teşkil eder.

Sınav değişikliğini gerekli görmeyen öğretmenlerin 5'i iş yükünü artırdığını, 4'ü hazırlıksız yakalandıklarını, 3'ü zaten önceki sistemde dil becerilerine yeterince yer verdiklerini, 3'ü yeni sınavın zaman kaybettiğini, 2'si bireysel farklılıkların dikkate alınmadığını, 2'si becerilerin birlikte değerlendirilmesi gerektiğini, 2'si merkezî sınav sistemine uygun olmadığını, 1'i öğrenciyi strese soktuğunu ve 1'i de veliyle muhatap olmak zorunda kaldıklarını dile getirmiştir. Ö32'nin "Hayır çünkü zaten bunu yapıyorduk. Bu şekilde bize fazladan yük oldu." görüşü, en sık tekrar eden tüm dil becerilerini değerlendirme koduna örnek teşkil eder. Ö34 olarak kodlanan öğretmenin "Özellikle konuşma becerileri sınavında öğrencilerin tam olarak ne yapması gerektiğini anlayamadıklarını düşünüyorum." cevabı hazırlıksız yakalanma koduna örnek gösterilirken "Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Ancak gerekli altyapı ve denemeler yapılmadan bu sınavların gerçekleştirilmesi hem öğrencilere hem de bizlere ağır bir yük getirdi." şeklinde açıklama yapması aynı zamanda iş yükünü artırma koduna da örnek gösterilebilir.

Sınav değişikliğinde öğretmenlerin 8’i sistematik ilerleme yapılmasını, 3’ü sınavdan önce ön hazırlık yapılmasını, 2’si gerekli altyapı çalışmalarının yapılmasını, 1’i senaryoların öğrenci seviyesine göre düzenlenmesini, 1’i merkezî sınavın da açık uçlu yapılmasını önermiştir. Ö33’ün “*Değişiklik gerekliydi ama aşamalı olarak geçilmeliydi. Çünkü LGS’ye hazırlanan öğrencileri yeni sınav sistemi olumsuz etkiledi. Ayrıca öğretmenin iş yükünü fazlasıyla artırdı. Yeni sınav sistemini destekliyorum ama alt yapı (öğretmen öğrenci ve kaynaklar) geliştirme çalışmaları yapıp pilot uygulama gerekliydi.*” görüşü yine sistemin iş yükünü artırdığının altını çizirken öneri olarak da en sık tekrar eden sistematik ilerleme koduna örnek teşkil eder.

Araştırmanın dördüncü görüşme sorusu olan “Türkçe dersinde geçme notunun 70 olmasıyla ilgili görüşleri nedir?” sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevaplar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Kategori	Kod	Katılımcılar	Frekans
Yanlış bir karar	Notların olduğundan fazla gösterilmesi	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö12, Ö14, Ö19, Ö28, Ö39	10
	Bireysel öğrenme farklılıkları	Ö10, Ö13, Ö17, Ö19, Ö24, Ö25, Ö28, Ö30, Ö41	9
	Başarılı öğrenci sayısında azalma	Ö2, Ö21, Ö27, Ö20, Ö30, Ö33	6
	Sınav stresi yaşatma	Ö8, Ö20, Ö31	3
	Öğrenci psikolojisini olumsuz etkileme	Ö2, Ö26	2
	Altyapının yetersiz olması	Ö43	1
	Dersten kopma	Ö36	1
	Okul imkânlarının gözetilmemesi	Ö34	1
Veliyle sürekli muhatap olma	Ö5	1	
Doğru bir karar	Ders öneminin artması	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö22, Ö23, Ö31, Ö35, Ö39	11
	Öğrencinin çalışmasını teşvik etme	Ö6, Ö15, Ö29, Ö31, Ö39, Ö44	6
	Türkçenin ders başarısını etkilemesi	Ö1, Ö15, Ö16, Ö31, Ö37, Ö40	6
	-*	Ö32	1
	Derse ilgiyi artırma	Ö38	1
Toplam			58

* (“-” evet cevabını temsil etmektedir.)

Tablo 5. Dördüncü Görüşme Sorusuna İlişkin Öğretmen Yanıtları

Tablo 5’e bakıldığında öğretmenlerden 34’ünün Türkçe dersinde geçme notunun 70 olmasının yanlış, 25’inin ise doğru karar olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır (n=44). Yanlış karar olduğunu düşünenlerin 10’u notların olduğundan fazla gösterilmesini, 9’u bireysel öğrenme farklılıklarından ötürü herkesin ulaşamayacağı bir puan olduğunu, 6’sı başarılı öğrenci sayısında azalma yaşandığını, 3’ü bu kararın sınav stresi yaşattığını, 2’si öğrenci psikolojisini olumsuz etkilediğini, 1’i öğrencilerin akademik anlamda altyapılarının yetersiz olduğunu, 1’i başarısız öğrencileri dersten kopardığını ve 1’i de okul imkânlarının gözetilmeden sınav yapıldığını dile getirmiştir. Ö39’un “*Dersin önemi, değeri yükseldi. Fakat öğretmen açısından zorluklar arttı. Kötü öğrencilere zaten zar zor 45 verirken geçirmek için 70’e çekmeye çalışmak epey zorladı.*” görüşü, en sık tekrar eden notların olduğundan fazla

gösterilmesi koduna örnek teşkil eder. Ö24'ün “O nedenle geç kalınmış olan bu değişikliği olumlu buluyorum. Ancak baktığımızda görüyoruz ki çok seslilik oluştu toplumda. Suriye’den, Somali’den ve daha birçok ülkeden göç alan ülkemizde, çok ciddi sayıda yabancı öğrenci okullarımızda eğitim görmeye başladı. Buna ek olarak doğuda da hâlâ ana dili farklı olup Türkçeyi tam olarak konuşamayan çok fazla öğrenci var. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda 70 sınırının her yerde uygulanabileceğini sanmıyorum.” görüşü bireysel öğrenme farklılıkları koduna örnek teşkil eder. Ö30’un “Türkiye’deki her okulun başarı düzeyi farklı olduğu için böyle bir baraj getirmek biraz sorun olur. Bu puan biraz düşürülebilir.” görüşü, bireysel öğrenme farklılıkları ve başarılı öğrenci sayısında azalma koduna örnek teşkil eder.

Doğru karar olduğunu düşünenlerin 11’i dersin önemini arttığını, 6’sı öğrencinin çalışmasını teşvik ettiğini, 6’sı Türkçe ders başarısını etkilediğini ve Türkçe dersinin değerini artırdığı, 1’i derse olan ilginin arttığını belirtmiştir. Ö11’in “Anne karnına düştüğü andan itibaren bebekler ana dilleri ile büyüyorlar. Dolayısıyla en hâkim olmaları gereken alan. Ancak internet ortamı ve diplomalı da olsa kültürel anlamda yarı cahil veliler eliyle çocuklar ana dillerine yabancılaştırılıyorlar. Ana dil dersleri geçme notu 85 bile olsa yerindedir. Ancak tüm alan öğretmenleri artık ana dil hususunda çok daha hassas olmalıdırlar. Zira dil, bir millet için yaşam/ölüm demektir.” görüşü ders önemini artması koduna örnek teşkil eder. Ö15’in “Gerekliydi. Ancak doğru şekilde değerlendirme yapıldığını düşünmüyorum. Bol keseden notlar verdik. Türkçe başarısı ortalaması düşük öğrenci zaten başarılı olamıyor. Öğrenciler ve veliler daha fazla ciddiye almaya başladılar.” görüşü Türkçenin ders başarısını etkilenmesi ve öğrencinin çalışmasını teşvik etme kodlarına örnektir.

Araştırmanın beşinci görüşme sorusu olan “Yeni sınav sisteminin öğrenciler açısından üstünlük ve sınırlılıkları (avantaj ve dezavantajları) ile ilgili görüşleri nedir?” sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevaplar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Kategori	Kod	Katılımcılar	Frekans
Dezavantajlar	Strese neden olma	Ö12, Ö13, Ö20, Ö25, Ö26, Ö39	6
	Öğrencileri zorlama	Ö2, Ö17, Ö20, Ö28	4
	Motivasyonu düşürme	Ö26, Ö28, Ö34	3
	LGS'ye (Liselere Giriş Sınavı) öğrenciyi hazırlamama	Ö7, Ö24, Ö42	3
	Kendini yetersiz hissetme	Ö6, Ö20, Ö24	3
	Bıkkınlığa sebep olma	Ö18, Ö24	2
	Heyecana neden olma	Ö10, Ö25	2
	Ders işlenmeyen günlerin artması	Ö4, Ö9	2
	Yeterli zaman ayıramama	Ö35	1
	Uyum sorunu yaşama	Ö35	1
	Başarısız öğrenci sayısının artması	Ö23	1
	Derse karşı olumsuz algı	Ö3	1
Avantajlar	Dil becerilerini geliştirme	Ö10, Ö17, Ö18, Ö19, Ö26, Ö27, Ö33, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö42, Ö43, Ö44	15
	Kendini iyi ifade edebilme	Ö2, Ö6, Ö12, Ö16, Ö21, Ö22, Ö24, Ö33, Ö37	9
	Not kaygısını azaltma	Ö15, Ö18, Ö29, Ö32, Ö44	5

Ana dil bilincini oluşturma	Ö26, Ö31, Ö35	3
Dersi önemseme	Ö11, Ö39, Ö43	3
Konuşma özgüvenini artırma	Ö10, Ö24, Ö28	3
Anlamli öğrenmeyi sağlama	Ö8, Ö21, Ö38	3
Dikkati artırma	Ö3, Ö12, Ö38	3
Üst düzey düşünmeyi sağlama	Ö8, Ö37	2
Yorumlama becerisi kazandırma	Ö38	1
Bilenle bilmeyeni ayırma	Ö37	1
Başarıyı artırma	Ö35	1
Motivasyonu artırma	Ö29	1
Kalıcı öğrenmeyi sağlama	Ö27	1
Okuma-anlama becerisini geliştirme	Ö8	1
Öğrencinin çalışmasını teşvik etme	Ö8	1
Öğrenci gelişimini destekleme	Ö6	1
Kişisel eksiklikleri fark etme	Ö5	1
Toplam		84

Tablo 6. Beşinci Görüşme Sorusuna İlişkin Öğretmen Yanıtları

Tablo 6'daki verilere göre yeni sınav sistemini öğrenciler açısından dezavantajlı değerlendirenlerin 6'sı strese neden olduğunu, 4'ü öğrencileri zorladığını, 3'ü motivasyonu düşürdüğünü, 3'ü LGS'ye öğrenciyi hazırlamayı engellediğini, 3'ü öğrencinin kendini yetersiz hissetmesine sebep olduğunu, 2'si bıkkınlığa sebep olduğunu, 2'si heyecana neden olduğunu, 2'si ders işlenmeyen günlerin arttığını, 1'i LGS hazırlığı için öğrencilerin zaman ayıramadığını, 1'i uyum sorunu yaşattığını, 1'i başarısız öğrenci sayısının arttığını, 1'i derse karşı olumsuz algı oluşturduğunu dile getirmiştir. Yeni sınav sistemini öğrenciler açısından avantajlı değerlendirenlerin 15'i dil becerilerini geliştirdiğini, 9'u öğrencinin kendini iyi ifade edebildiğini, 5'i not kaygısını azalttığını, 3'ü ana dil bilincini oluşturduğunu, 3'ü dersin önemsenmesini sağladığını, 3'ü konuşma özgüvenini artırdığını, 3'ü anlamlı öğrenmeyi sağladığını, 3'ü dikkati artırdığını, 2'si üst düzey düşünmeyi sağladığını, 1'i yorumlama becerisi kazandırdığını, 1'i bilenle bilmeyeni ayırdığını, 1'i başarıyı artırdığını, 1'i motivasyonu artırdığını, 1'i kalıcı öğrenmeyi sağladığını, 1'i okuma-anlama becerisini geliştirdiğini, 1'i öğrenciyi çalışmasını teşvik ettiğini, 1'i öğrenci gelişimini desteklediğini, 1'i kişisel eksiklikleri fark ettirdiğini dile getirmiştir. Ö13'ün "*Çocuklar çok geriliyorlar streslenip panikliyolar. Sınıfta kalma korkusu oldu hepsinde.*" cevabı strese neden olma koduna örnek teşkil eder. Ö17'nin "*Müfredat içerisinde yer alan kazanımlarda dinleme ve konuşma davranışları etkinliklerle ölçülebilirken ayrıca sınav oluşturulması hem öğretmen hem de öğrenciler için yük oluşturdu.*" cevabı öğrencileri zorlama koduna örnektir. Ö44'ün "*Dil becerilerinin hepsi farklı oranda gelişmiş olabilir. Hepsi ayrı bir alan olduğu için hepsinin değerlendirmeye dâhil edilmesi öğrenciler açısından avantaj oluşturdu. Yazılı sınavı düşük olan öğrenciler hazırlıklı konuşma ile notunu yukarı çekebildi ya da dinleme yeterliğiyle.*" cümlesi hem en sık tekrar eden kod olan dil becerilerini geliştirme hem de not kaygısını azaltma koduna örnektir. Ö37'nin "*Üst düzey bilişsel becerilere sahip olan öğrenciler bu becerilerini uygulama olanağı bulacaklardır. Şans başarısını önemli ölçüde azalttığı için bilen öğrenciler ile bilmeyen öğrenciler arasındaki fark daha belirgin hâle gelecektir. Uzun süreçte öğrencilerin yazma, topluluk önünde kendilerini ifade edebilme vb. becerileri gelişecektir.*" cevabı hem

üst düzey düşünmeyi sağlama koduna hem bilenle bilmeyeni ayırma koduna hem kendini iyi ifade edebilme koduna hem de dil becerilerini geliştirme koduna örnektir.

Araştırmanın altıncı görüşme sorusu olan “Yeni sınav sisteminin öğretmenler açısından üstünlük ve sınırlılıkları (avantaj ve dezavantajları) ile ilgili görüşleri nedir?” sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevaplar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Kategori	Kod	Katılımcılar	Frekans
Dezavantajlar	İş yükünün artması	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20, Ö24, Ö26, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö34, Ö35, Ö37, Ö39	23
	Zaman alıcı olma	Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö18, Ö22, Ö23, Ö25, Ö28, Ö33, Ö37, Ö38, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43	16
	Müfredatı yetiştirememe	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö21, Ö24, Ö38, Ö39, Ö40, Ö42	16
	Sınav uygulamada/ değerlendirmede zorlanma	Ö3, Ö23, Ö24, Ö26, Ö28, Ö31, Ö34, Ö36, Ö37, Ö44	10
	Nesnel değerlendirme yapamama	Ö4, Ö27, Ö28, Ö37, Ö41	5
	Öğretmeni yıpratma	Ö28, Ö33, Ö37	3
	Veliyle sürekli muhatap olma	Ö4, Ö27, Ö35	3
	Evrak işinin artması	Ö3, Ö33, Ö42	3
	Strese neden olma	Ö28	1
	Motivasyonu düşürme	Ö26	1
	Mental yorgunluğa sebep olma	Ö24	1
	Sınav okumada zorlanma	Ö23	1
	Hazırlıksız yakalanma	Ö12	1
	Sınav hazırlığında zorlanma	Ö1	1
Avantajlar	Farklı becerileri ölçme	Ö12, Ö27, Ö28, Ö29	4
	Öğretmene yönelik olumlu tutum	Ö35	1
	Mesleki doyum sağlama	Ö33	1
	Öğrenciyi daha yakından tanıma	Ö29	1
Toplam			92

Tablo 7. Altıncı Görüşme Sorusuna İlişkin Öğretmen Yanıtları

Tablo 7’deki verilere göre yeni sınav sistemini öğretmenler açısından dezavantajlı değerlendirenlerin 23’ü iş yükünü arttırdığını, 16’sı zaman alıcı olduğunu, 16’sı müfredatın yetişmediğini, 10’u sınav uygulamada/ değerlendirmede zorlandığını, 5’i nesnel değerlendirme yapamadığını, 3’ü öğretmeni yıpratmış, 3’ü veliyle sürekli muhatap olduğunu, 3’ü evrak işinin artırdığını, 1’i strese neden olduğunu, 1’i motivasyonu düşürdüğünü, 1’i mental yorgunluğa sebep olduğunu, 1’i sınav okumada zorlandığını, 1’i hazırlıksız yakalandığını, 1’i sınav hazırlığında zorlandığını belirtmiştir. Yeni sınav sistemini öğretmenler açısından avantajlı değerlendirenlerin 4’ü farklı becerileri değerlendirdiğini, 1’i öğretmene

yönelik olumlu tutum oluşturduğunu, 1'i mesleki doyum sağladığını ve 1'i öğrenciyi daha yakından tanımayı desteklediğini dile getirmiştir. Ö18'in "Diğer branşlara göre fazla iş yükü. Planda sınav haftası boşluğunun açılması gerekmekte; aksi takdirde çok geri kalmıyor. Sınavları değerlendirme çok zaman alıyor. Sınav notunu öğretmen hesaplamamalı. E-okulda dinleme ve konuşma bölümleri açılmalı. Sınava girmeyenleri sonradan sınav yapmak, süreci uzatıyor. Özellikle dinleme sınavını yapmak için ayrıca zaman gerekiyor." cevabı dezavantajlardan hem iş yükünün artması hem müfredatı yetiştirememeye hem de zaman alıcı olma koduna örnektir. Ö24'ün "Ciddi bir süre kaybı, müfredattaki konuları yetiştirmek daha zor hâle geldi. Ciddi bir değerlendirme zorluğu söz konusu. Ek olarak iki sınav daha yapmak ve onları değerlendirmek demek, iş yükünü iki üç kat artırmak demek. Öğrencilerin itirazlarına ve isteklerine maruz kalmak öğretmenin mental açıdan da yorulmasına sebep oluyor." cevabı hem mental yorgunluğa sebep olma hem iş yükünün artması hem sınav uygulama/değerlendirmede zorlanma hem de müfredatı yetiştirememeye kodlarına örnektir. Ö29'un "Avantaj olarak da bir öğrenciyi dört ayrı beceri olarak değerlendirmek onları daha iyi tanımak açısından olumlu bir durumdur." cevabı farklı becerileri ölçme ve öğrenciyi daha yakından tanıma koduna örnektir. Ö35'in "Türkçe dersinin ehemmiyetinin artmasından ötürü Türkçe öğretmenlerine yönelik öğrenciler ve veliler açısından olumlu bir tutum gelişmiştir. Türkçe öğretmenlerinin iş yükünü artırmıştır. Süreçteki aksaklıklardan kaynaklanan sorunlardan (öğrencinin düşük notu vb.) ötürü Türkçe öğretmenleri hedef hâline gelmiştir." cevabı dezavantajlardan iş yükünün artması ve veliyle sürekli muhatap olma koduna; avantajlardan öğretmene yönelik olumlu tutum koduna örnek teşkil eder.

Araştırmanın yedinci görüşme sorusu olan "Türkçe derslerinde uygulanacak olan yeni sınav sisteminin sürdürülebilirliği ile ilgili görüşleri nedir?" sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevaplar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Kategori	Kod	Katılımcılar	Frekans
Sürdürülebilir		Ö12, Ö14, Ö19, Ö27, Ö30, Ö31, Ö33, Ö36, Ö37, Ö38, Ö40, Ö43, Ö44	13
Sürdürülebilir değil	Bakanın değişmesi	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö21, Ö28, Ö29,	11
	.*	Ö2, Ö7, Ö17, Ö20, Ö26, Ö32, Ö34, Ö41	8
	Sürecin zor olması	Ö11, Ö15, Ö23, Ö42	4
	Zaman yetersizliği	Ö4, Ö35, Ö39	3
	Merkezî sınavlara uygun olmaması	Ö13, Ö22	2
	Müfredatın ağır olması	Ö11, Ö24	2
	Sınavların kapsam geçerliği düşük	Ö25	1
	Altyapının yetersizliği	Ö22	1
	Sınavların formaliteye dönüşmesi	Ö18	1
	Farklı hazır bulunuşluk düzeylerinin olması	Ö16	1
Toplam			47

*("-" hayır cevabını temsil etmektedir.)

Tablo 8. Yedinci Görüşme Sorusuna İlişkin Öğretmen Yanıtları

Tablo 8'e bakıldığında yedinci görüşme sorusuna öğretmenlerden 13'ünün sürdürülebilir, 34'ünün ise sürdürülemez yanıtını verdikleri anlaşılmaktadır. Yeni sınav sisteminin sürdürülebileceğini düşünenlerin kodu bulunmazken sürdürülemeyeceğini düşünenlerin 8'i de direkt sürdürülemeyeceği cevabını vermiştir. Sürdürülemeyeceğini düşünenlerin 11'i bakanın değişmesi ile değişeceğini, 4'ü sürecin zor olduğunu, 3'ü zaman yetersizliğini, 2'si merkezî sınavlara uygun olmamasını, 2'si müfredatın ağır olmasını, 1'i sınavların kapsam geçerliğinin düşük olduğunu, 1'i altyapının yetersizliğini, 1'i sınavların formaliteye dönüşmesini, 1'i farklı hazır bulunuşluk düzeylerinin olduğunu gerekçe olarak göstermiştir. Ö12'nin "Yeni düzenlemelerle sürdürülebilir belki ama dezavantajlı durumlar ortadan kaldırılarak elbette." görüşü yapılacak güncellemelerle sistemin sürdürülebileceği cevabına örnek gösterilebilir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçe dersi dört temel dil becerisi yani okuma, yazma, dinleme ve konuşma üzerine kurulmuştur. Modern yaklaşımlar dikkate alındığında sadece yazılı sınavla ölçme değerlendirme yapılamayacağı bir gerçektir. Dünya çapında yapılan PISA, IETLS veya TOEFL sınavlarında da bu becerileri ayrı ayrı ölçen sınavlar uygulanmaktadır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı da bu sınavlardan örnek olarak Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı uygulamasını faaliyete geçirmiştir. Bu sınav bir izleme sınavıdır ve Türkçenin korunması ve geliştirilmesi amacıyla öğrencilerin ilköğretim, ortaokul ve lise düzeylerindeki öğrenim süreçleri boyunca kazandıkları dört temel dil becerisindeki (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) yeterliklerinin ölçülmesine yöneliktir (MEBa, 2023). Tüm bu sınavlar modern ölçme yaklaşımlarına uygun hazırlanırken okullarda öğretmenlerin de okul sınavlarını dil becerilerini ayrı ayrı ölçecek şekilde yapmalarının bir gereklilik olduğu söylenebilir.

Çalışmada 2023 yılında yapılan Türkçe dersi sınav değişikliğine ilişkin öğretmen görüşleri araştırılmıştır. Elde edilen bulguların yorumlanmasıyla ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Öğretmenlerin çoğunun yapılacak sınav değişikliğinden habersiz oldukları, haberi olanların da medya/sosyal medya, MEB duyuruları ve okul idaresi tarafından bilgilendikleri belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin tamamının kendilerine yönelik herhangi bir hazırlık veya bilgilendirme yapılmadığını, değişimin ani olduğunu oysa bu gibi değişikliklerde önce hizmet içi eğitim alınması gerektiğini ya da değişiklik yapılmadan önce kendilerinden fikir alınması gerektiğini; öğrencilere yönelik de herhangi bir hazırlığın yapılmadığını, sınav değişikliğinin öğrenci için de ani olduğunu ve öğrencilerin bu konuda yeterli hazır bulunuşluğa sahip olmadıklarını; altyapıya yönelik hazırlıkların ise kısmen yapıldığını düşündükleri belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin çoğunun sınav değişikliğini gerekli görmezken bir kısmının sınav değişikliğini olumlu karşıladıkları, bu kararlarına yapılan değişikliğin tüm dil becerilerini değerlendirme imkânı tanınmasını, dil becerilerini geliştirmesini ve öğrenciye kendini ifade etme şansı tanınmasını gerekçe olarak sundukları tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin çoğunun Türkçe dersinde geçme notunun 70 olmasını yanlış bir karar olarak değerlendirirken bir kısmının doğru bir karar olarak değerlendirdiği, bu kararlarına gerekçe

olarak da yapılan değişikliğin Türkçe dersinin önemini artırmasını, çalışmayı teşvik etmesini ve Türkçe başarısının artmasını sağlamasını ileri sürdükleri anlaşılmıştır.

- Öğretmenlerin çoğunun yeni sınav sistemini öğrenciler açısından olumlu karşıladıkları, bir kısmının ise değişiklikle ilgili bazı dezavantajların olduğundan bahsettiği görülmüştür. Yeni sınav sistemini öğrenci açısından dezavantajlı olarak değerlendiren öğretmenler; yeni sistemin sınav stresi yaratmasını, öğrencileri zorlamasını, motivasyonu düşürmesini, öğrenciyi LGS'ye hazırlamamasını, öğrenciye kendini yetersiz hissettirmesini, bıkkınlığa ve heyecana sebep olmasını bu düşüncelerine dayanak yapmışlardır. Sınav değişikliğini avantajlı olarak değerlendiren öğretmenler ise dil becerilerini geliştirmesini, öğrenciye kendini ifade imkânı tanınmasını, not kaygısını azaltmasını, ana dil bilinci oluşturmasını, dersi önemli kılmasını, konuşma özgüvenini artırmasını, anlamlı öğrenmeyi sağlayıp dikkat artırmasını gerekçe olarak dile getirmişlerdir.
- Öğretmenlerin çoğunun sınav değişikliğinin kendileri açısından önemli dezavantajlar oluşturduğunu, bir kısmının ise bazı avantajlarından bahsettiği belirlenmiştir. Yeni sınav sistemini öğretmen açısından dezavantajlı olarak değerlendirenlerin farklı becerilerin ölçülebilmesini ve öğrencinin daha iyi tanınarak meslekî doyumun sağlamasını; dezavantajlı olarak değerlendirenlerin ise iş yükünün artmasını, müfredatın yetiştirilememesini, zamanın yetmemesini, uygulama/değerlendirme zorluğunu, nesnel değerlendirme yapmada zorlanılmasını gerekçe olarak sundukları anlaşılmıştır.
- Öğretmenlerin çoğunun sınav sisteminin bakan değişikliğiyle birlikte yeni bir değişime gideceğini; bir kısmının ise zaman yetersizliğinden, sınavın LGS ile uyumlu olmamasından, müfredatın ağır olmasından ve uygulamanın zor olmasından dolayı sistemin uzun süre uygulanmayacağını düşündükleri anlaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin yeni sınav sisteminde yaşadıkları bazı zorluklardan ötürü sınav değişikliğine olumsuz yaklaştıkları ancak öğrenci açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin sınav değişikliğine ilişkin olumlu görüşler de dile getirdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların ortadan kaldırılması amacıyla Bakanlık tarafından soru havuzu oluşturulup örnekler çoğaltılabilir, e-okul altyapısı konuşma ve dinleme sınavları için uygun şekilde tasarlanabilir ve öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir. Öğretmen görüşlerine göre sistem değişikliği aniden olduğu için öğretmenlik uygulamalarında, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde ve altyapıda yapılması gereken hazırlıklarda aksaklıkların yaşandığı anlaşılmaktadır. Bu sebeple yeni sınav sisteminin birden tüm sınıflarda değil de kademeli olarak alt sınıflardan başlanarak değiştirilmesi sistemin daha sağlıklı bir şekilde işlemesine yardımcı olacağı söylenebilir. Ayrıca sınavın sürdürülebilirliği açısından LGS'de de yeni sınav sistemine uygun ölçme ve değerlendirme sistemi oluşturulabilirse okul sınavları ve merkezî sınavlar arasındaki çelişki ortadan kaldırılabilir. Türkçe öğretmenleri için konuşma ve dinleme sınavlarında uygun zaman planlaması yapılarak ek dersler buna göre düzenlenir ya da müfredat sadeleştirilirse zamanlama sorunu ortadan kalkacak ve sınavın sürdürülebilirliği de artacaktır. Nitekim Aksoy ve Arık da (2017) sınav sistemi ve eğitim politikasında yapılacak değişikliklerde atılacak ilk adımın sistemdeki aksaklıkların belirlenip analizlerin yapılması, bu sürecin zamana yayılması ve tüm eğitim paydaşlarının değişikliğe dâhil edilmesi olduğu görüşündedirler.

Yapılan değişikliklerle sınavlarda çoktan seçmeli değil açık uçlu sorular kullanılmıştır. Dinç, Dere ve Koluman'ın (2014) yaptığı araştırmada test tekniği ile hazırlanan soruların öğrencide stres ve kaygıya neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu tarz sınavların öğrencilerin beceri ve ilgilerini ölçmede yetersiz olduğu ortaya konmuştur. Yapılan sınav değişikliği bu anlamda değerlendirilecek olursa yeni konuşma, yazma, dinleme gibi farklı alanlarda uygulamalı sınavların yapılmasının öğrencilerin bilgi, başarı ve performanslarının daha doğru bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanıyacağı, sınav kaygısı ve stresinin ise azalacağı söylenebilir.

Görüşme sonuçlarına göre öğretmenler genellikle sınav değişikliğine olumsuz yaklaşmışlardır. Literatüre bakıldığında sınav değişiklikleri hakkında öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde de olumsuz sonuçların elde edildiği görülebilir. Özdaş'ın 2019 yılında yaptığı araştırmaya göre Temel Öğretimden Orta Öğretime Geçiş Sınavı'nın kaldırılıp Liselere Giriş Sınavı'nın getirilmesi de tıpkı bu araştırmada tespit edildiği gibi aniden olmuş ve öğrenciler hazırlıksız yakalanmıştır. Yine Özdaş'ın çalışmasında da sınav değişikliğinin öğrencileri psikolojik açıdan olumsuz etkilediği, derse ilgiyi ve motivasyonu azalttığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar da beklenmedik sınav değişikliklerinin hem öğrencileri hem de öğretmenleri olumsuz olarak etkilediğini göstermektedir.

Okulun görevi öğrenciyi sadece akademik anlamda yetiştirmek değil, onun yeteneklerini de geliştirmek ve onu sosyalleştirmektir (Balci, 2014). Sınav değişikliği ile Türkçe dersi için çok önemli olan konuşma, dinleme ve yazma becerileri de ayrı ayrı değerlendirilecek ve bu durum öğrencinin kendi yeteneklerini keşfedip geliştirmesini sağlayacaktır. Bu açıdan bakıldığında bu üç farklı sınavın öğrenciye katkı sağlayacağı bir gerçektir. Öğrencilerin konuşma, dinleme ve yazma becerileri gelişirken aynı zamanda özgüven sahibi olmaları da sınav değişikliğinin avantajlarından biri olarak değerlendirilebilir.

Gündoğdu, Kızıltaş ve Çimen (2010) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretime geçişte uygulanan Seviye Belirleme Sınavı'nın bir önceki sınava göre daha yapılandırıcı, yaşam boyu öğrenmeyi destekleyici ve öğrenci merkezli olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebi ise o sene işlenen konuların aynı yıl sorulması, davranış notlarının ve karne notlarının da yerleştirmeye dâhil edilmesidir. Türkçe dersinde uygulanan sınav değişikliğinde de farklı beceri alanları (konuşma, yazma, dinleme) karne notuna yansıtılmaktadır. Bu sebeple yapılan sınav değişikliğinin yaşam boyu öğrenmeyi destekleyici, yapılandırıcı ve öğrenci merkezli öğrenmeyi sağlayacağıın söylenmesi mümkündür.

Şimdiye kadar yapılan sınav değişiklikleri genelde liselere geçişte ya da üniversiteye giriş sınavlarında yapılmıştır. Ders içi, öğretmenlerin uyguladığı sınavlara ilişkin yapılan tek değişiklik 2013 yılında uygulanmaya başlanan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavında yaşanmıştır. Bu sınav da ülke çapında yapılan liselere giriş için yapılmış olmakla beraber aynı zamanda öğrencilerin karne notlarına etki etmiştir. Şad ve Şahiner'in (2016) yaptıkları araştırmada TEOG'a ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri belirlenmeye çalışılmış ve sınavların sürece yayılması, okul ve öğretmenin değerinin artması gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlara göre Türkçe dersindeki sınav değişikliğiyle birlikte uygulanmaya başlanan üç ayrı sınav ile (konuşma sınavı, yazılı sınav, dinleme sınavı) ölçme ve değerlendirmenin sürece yayılması, öğrencilerin dersi önemsemelerine ve derse olan ilgilerinin artmasına yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Şad ve Şahiner (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile bu çalışmadan elde edilen sonuçlar sınav uygulamalarının sürece yayılması, derse olan ilginin artması ve dersin önemsenmesi noktalarında örtüştüğü görülmektedir.

Kaynakça

- Aksoy, D. & Arık B. M. (2017). Liselere geçişte yeni sistem ve nitelikli ortaöğretim için yol haritası. http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/TEOG_BilgiNotu.07.12.17.web_.pdf Erişim tarihi : 21.02. 2024.
- Ary, D., Jacobs, L.C., Razavieh, A., & Sorenson, C. (2006). *Introduction to research in education* (7th ed.). Belmont, CA: Thompson & Wadsworth Leech
- Balcı, A. (2014). Etkili okul ve okul geliştirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Pearson Education, Inc.
- Can, E. (2014). Türk eğitim sisteminde nitelik: engeller ve öneriler. *I. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildirisi*, İstanbul.
- Dere, İ., Dinç, E., & Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(17), 397-423. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.761>
- Duban, N. & Arısoy, H. (2017). 8. Sınıf öğrencilerinin temel eğitimden orta öğretime geçiş (TEOG) sınavına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 67-98. Doi: 10.23863/kalem.2017.76
- Ekiz, D. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. 4. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gündoğdu, K., Kızıldaş, E., & Çimen, N. (2010). Seviye belirleme sınavına (SBS) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum il örneği). *İlköğretim Online*, 9(1), 316-330.
- Gürlek, E. (2021). *Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri üzerine bir çalışma yüksek lisans tezi*. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yapılandırmacı öğrenme kavramı bağlamında eleştirisi. *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 189-210.
- Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Sever, S. (1999). Türkçe öğretimi. Ankara: Engin Yayınları.
- Kilmen, S. & Beyhan, S. (2011). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıkları ve tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşleri *Düzce örneği*. *Ege Eğitim Dergisi*, 12 (2), 83-104.
- Kozak, M. (2018). *Bilimsel araştırma: Tasarım, yazım ve yayım teknikleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Leech, N., & Onwuegbuzie, A. (2007). An array of qualitative analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22(4), 557-584.
- Maden, S. & Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin alguları. *Milli Eğitim*, 190, 212 -233.
- MEBa. (2023). Meb'den dört temel beceride Türkçe dil sınavı. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Haberler. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/dort-beceride-turkce-dil-sinavi/icerik/1051>
- MEBb. (2023) MEB yazılı ve uygulamalı sınavlar yönergesi. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_10/12115933_MEB_yazili_ve_uygulamali_sinavlar_yonergesi.pdf Erişim tarihi : 21.02. 2024.
- Özdaş, F. (2019). Merkezi yerleştirme sınav sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 10(2), 688-707. <https://doi.org/10.19059/mukaddime.509244>

- Sevim, O. & Karabulut, A. (2023). Öğretmenlerin Türkçe dersinin ölçme ve değerlendirmesinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. İ.Erpay ve M. V. Babayığit(Ed.), *ICSHSR 3rd International Conference On Humanity and Social Sciences* içinde (ss. 70-79). Academy Global Conferences.
- Sevim, O. & Uyumaz, F. (2023). Türkçe öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmede yaşanan sorunlarla ilgili görüşleri. I. Staykov (Ed.), *1. International Sur Scientific Researches Congress* içinde (ss. 81-93). Astana Yayınları.
- Şad, S. N., & Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1).
- Türkben, T. (2022). Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğrenme Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(25), 45-72.
- Wilson, C. (2014). Interview techniques for UX practitioners: A user-centered design method. London: Elsevier.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

10. Özbek Atasözlerinde Eksilteli Yapılar¹

Şükriye Duygu ÇAĞMA²

APA: Çağma, Ş. D. (2024). Özbek Atasözlerinde Eksilteli Yapılar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 168-183. DOI: 10.29000/rumelide.1469400.

Öz

Bir dilin bir anlamsal boyutu bir de biçimsel boyutu vardır. Anlamsal boyut derin yapı ve biçimsel boyutu ise yüzey yapı olarak adlandırılır. Yüzey yapı somut iken derin yapı soyut bir özellik taşımaktadır ve daha çok anlamla ilgilidir. Zaman zaman yüzey yapıda bulunan unsurların derin yapıya geçirilmesi yani eksilti söz konusudur. Eksilti, bir cümlede bir ögenin, sözcük gruplarında bir unsurun yahut sözcükte bir ekin anlatımda kolaylık sağlamak, daha az unsur ile daha çok şey ifade etmek veya tekrara düşmeden kısa ve yalın bir söyleyiş sağlamak için anlamı bozmadan yüzey yapıdan düşürülmesidir. Bu yapılarda eksiltelen bir unsur olsa da bir anlam bütünlüğü vardır. Çünkü yüzey yapıda kalan unsurlar derin yapı ya da yapılara rağmen anlatımı bir şekilde tamamlamaktadır. Böylece bir yapı düzeyinde eksiltmeye uğrayan bir unsur olsa da anlam alıcı taraf için tahmin edilebilir ve tamamlanabilir olabilmektedir. Türkiye Türkçesinde önemli derecede başvurulan bu dil olayına Özbek Türkçesinde de rastlanmaktadır. Özbek Türkçesinde de eksiltinin cümle, sözcük grubu ve ses düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Çalışmada Yoldaşev ve Gümüş' ün *Türkçe Açıklamalı Özbek Atasözleri* adlı eserindeki atasözleri incelenmiş, ses, ek, sözcük ve öge düzeylerinde eksiltinin görüldüğü atasözleri tespit edilerek bu düşümlerin nasıl ve ne şekilde bir yüzey yapıdan derin yapıya geçirilmiş olduğu incelenmiş, veriler bir gruplandırmaya tabii tutularak örnekler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eksilti, derin yapı, yüzey yapı, atasözleri, Özbek Türkçesi, Özbek atasözleri.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %9

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 07.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469400

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraf Körlüme

² Dr., Millî Eğitim Bakanlığı / Dr., Ministry of National Education (Niğde, Türkiye), s.duygu.c@hotmail.com, **ORCID ID:** 0009-0008-8115-0831, **ROR ID:** https://ror.org/0o7ga9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossref Funder ID:** 501100013898

Elliptical Structures in Uzbek Proverbs³

Abstract

A language has a semantic dimension and a formal dimension. The semantic dimension is called the deep structure and the formal dimension is called the surface structure. While the surface structure is concrete, the deep structure has an abstract feature and is more related to meaning. From time to time, elements in the surface structure are transferred to the deep structure, that is, subtraction occurs. Ellipsis is the removal of an element in a sentence, an element in a word group, or a suffix in a word from the surface structure, without distorting the meaning, in order to facilitate the expression, to express more with fewer elements, or to provide a short and simple expression without falling into repetition. Even though there is a missing element in these structures, there is an integrity of meaning. Because the elements remaining in the surface structure somehow complete the narrative despite the deep structure or structures. Thus, even though it is a subtractive element at a structural level, the meaning can be predictable and complete for the receiving party. This language phenomenon, which is used to a significant extent in Turkey Turkish, is also found in Uzbek Turkish. It is seen that in Uzbek Turkish, ellipsis is made at the level of sentence, word group and sound. In the study, the proverbs in Yoldaşev and Gümüş's work titled *Türkçe Açıklamalı Özbek Atasözleri* were examined, the proverbs in which ellipses were seen at the sound, suffix, word and element levels were identified, and how and in what way these reductions were transferred from a surface structure to a deep structure were examined, the data were grouped and examples were given.

Keywords: Ellipsis, deep structure, surface structure, proverbs, Uzbek Turkish, Uzbek proverbs.

Giriş

Genel görüşe göre az sözcük ile çok şey ifade etmek amacıyla yapılan kısaltmalar “eksilti” olarak dil bilgisi terimleri arasında yer alır. Bu kısaltmalara cümle, sözcük ve ek düzeyinde rastlanır. Az çaba yasasına uygun olarak cümlelerde sözcük/ sözcüklerde ve eklerde yapılan eksiltiler ile anlatılmak istenen hızlı bir şekilde alıcıya iletmeye çalışılır. Çeşitli yapılarda görülen yüzey yapıdan derin yapıya geçirilen unsur ya da unsurlar yapının diğer unsurları tarafından anlam bağlamında desteklendiği için bu eksikliğe rağmen iletilmek istenen mesaj alıcı tarafından kolaylıkla anlaşılır.

Zeynep Korkmaz, eksiltinin yapılaş amacının anlatım kolaylığı sağlanması olduğu görüşündedir. Korkmaz'a göre eksiltim “(Alm. Ellipse, Auslassung; Fr. ellipse; İng. ellipsis; Osm. hazf u takdir) *Anlatımda kolaylık sağlamak üzere bir kelimenin bir kelime grubunun veya bir cümlenin bazı öğelerinin atılıp eksiltilerek kullanılması olayı. Bu olayda, bazı ses veya öğeler atılmış olduğu hâlde,*

³ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 9

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 07.03.2024-Acceptance Date: 20.04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469400

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

anlamı aksatmayan kendine özgü bir dil şekillenmesi, bir şekil bütünlüğü vardır." (2009: 53) şeklindedir.

Berke Vardar ise eksilti için "eksiltim" terimini kullanır ve "Olağan koşullardaki biçimine oranla kimi öğeleri eksik olan, ama anlamayı aksatmayan dizim" şeklinde tanımlar. Vardar'a göre de "Eksilti ürünü biçimler, ya durum ya da dilbilgisi açısından kolayca kavranabilecek, eksik yanı herhangi bir güçlük olmadan giderilebilecek biçimlerdir" (2002 :92).

Hikmet Dizdaroğlu'nun eksiltimi cümle düzeyinde ele aldığı ve konuyu kesik cümle başlığı ile anlattığı tanımı şu şekildedir: "Çoğu zaman yüklemi, kimi zaman da başka bir ögesi kullanılmayan anlatıma kesik tümce denir. Kesik tümce, söze duygusalılık kazandırır, imgelem gücümüzü çalıştırır." şeklinde bir tanımlamada bulunan Dizdaroğlu eksiltim yapılan ögenin anlamını imgelem gücümüzle tamamlayabildiğimizi belirtir (1976:274).

Vecihe Hatipoğlu'nun ise "kesik tümce" olarak adlandırdığı ve yüklemi veya başka öğeleri söylenmemiş cümlelerle ilgili bir açıklaması vardır. Bu yapılarda cümlede yüklem veya bazı öğeler eksiktir fakat aktarılmak istenen anlam tamdır. Bu eksiltilerin cümlelerde, birleşik cümlelerde ve deyimlerde bulunduğunu belirtir (1982: 161-163).

Halil İbrahim Delice de eksilti cümle ile ilgili benzer bir açıklama yaparak cümlede bulunması zorunlu olan ögenin düşürülmesi yoluyla bu yapının meydana geldiğini anlatır. Eksiltmenin genellikle bağımlı cümlelerde gerçekleştiğini ve fakat basit cümlelerde de eksilti yapının görüleceğini vurgular (2003: 149).

"bir kelimenin, bir kelime grubunun veya bir cümlelerin, herhangi bir ögesinin, herhangi bir anlam karışıklığına yol açmayacak şekilde, düşürülmesi, eksiltimesi olayıdır." Mehmet Özmen eksiltiyi bu şekilde açıklayarak konuyu "Kelimelerde eksilti, birleşik kelimelerde ve kelime gruplarında eksilti, cümlelerde eksilti olmak üzere üç ana başlıkta inceler. Eksiltinin sebebini ise dilde az çaba kanununa bağlar (1996: 71-82).

Tayyibe Uç "düşüm" olarak adlandırdığı eksiltimleri "anlatımda kısalığı sağlayan, dilde tutumluluğu gerçekleştiren dil olaylarından biri" şeklinde tanımlayarak Özmen gibi bu dil olayının nedenini az çaba kanunu ile açıklar (1978: 259).

Eksiltiyi uzun ve ayrıntılı bir şekilde tanımlayan Oya Külebi'ye göre eksilti: *"Dilde yinelemelerden kaçınmak, yeni bilgileri daha etkili bir biçimde sunmak için iki yoldan biridir."* (1990: 118–119).

Kerime Üstünova, *"sıfır tekrar"* diye tabir ettiği eksiltiyi zamandan tasarruf etmek, tekrara düşmemek ve en az çaba ilkesi gibi nedenlerle yapılan cümledeki bir öğeyi yahut bir kısmını çıkarmak işi olarak açıklar (1999: 93).

Sözcüğün TDK da "eksilti" madde başlığı altında " bir kelime grubunun veya cümlelerin, içinden kelime çıkarılarak kullanılması; eksiltim, elips" olarak açıklandığı görülmektedir. Bu nedenle çalışmada da "eksilti" şeklinde kullanıma gidilmiştir.⁴

⁴ TDK, *Güncel Türkçe Sözlük*, <https://sozluk.gov.tr/?ara=eksilti>

Ayrıca Aysun Demirez, Ahmet Dağtekin, Filiz Erdem Uçar, Umay Çakır, Ümit Hunutlu, Hediye Yıldız gibi araştırmacıların eksiltim ile ilgili makale ve tezleri bulunmaktadır. Bu araştırmacılar da derin ve yüzeysel yapıyı ele almış, eksiltiyi cümle, sözcük ek/ses düzeyinde gruplandırmalar yapmışlardır.

Tanımlara genel olarak bakıldığında eksiltinin az çaba yasası, tekrara düşmeme, zamandan tasarruf gibi nedenlerde yapıldığı konusunda bir sonuca varılmaktadır. Çoğu araştırmacı konuyu cümle düzeyinde açıklarken son yapılan çalışmalar eksiltinin sözcük ve hatta ses düzeyinde de görüldüğünü ortaya koymuştur. Böylece eksiltinin inceleme alanı genişlemiştir.

Özbek Türkçesinde de bu dil olayına yaklaşımlar ise hemen hemen aynıdır. Özbekçe gramerlerde dilde ekonomi yasası “tejamlilik” ya da “tejamkorlik tamoyili” ve “ekonomiya printsiipi” terimleriyle karşılanmaktadır.⁵ Eksiltinin yine bu sebeplere dayalı olarak gerçekleştiği vurgulanırken bu terimin Özbekçe gramer terimleri sözlüklerinde “ellips tushish, tovush tushirilishi, qisqaruv; eksik gap, atov gap”⁶ başlıklarıyla verildiği görülür. Eksiltinin, cümle ve cümle unsurları ile sınırlandırılıp sentaks düzeyinde ele alınmış, ses düşmelerinin ise fonetik konusu olarak ayrı bir başlık altında incelenmiş olduğu görülmektedir.

Atasözleri, toplumların geçmişten geleceğe tecrübelerini aktardıkları davranış ve düşünüş kodları içeren kültür mirasıdır. Hayattan çıkarılan dersler ve edinilen deneyimler kısa ve özlü bir anlatımla atasözlerinde ifade edilir. Türkiye Türkçesinde yer alan atasözleri ile Özbek Türkçesindeki atasözleri içerik ve yapı bakımından hemen hemen benzerdir. Sadece lehçeye dayalı değişik sözcükler ve bazı ifade ediş farkları bulunur. Özbek Türkçesinde de yine aynı nedenlerle cümle, sözcük ve ekin derin yapıya düşürülmesi söz konusudur. Özellikle birleşik yapıli fiillerde ve cümlelerde eksilti yaygın olarak yapılmaktadır. Çalışmanın amacı Özbek atasözlerindeki bütün yapılarda eksiltiyi inceleyip sonuçları ortaya koymaktır.

Bu amaçla Muhittin Gümüş ve İbrahim Yoldaşev tarafından yayımlanan Türkçe Açıklamalı Özbek Atasözleri (1995) adlı eserdeki atasözleri incelenmiş ve eksilteli yapılara her konu başlığı için örnek teşkil edebilecek en az beş atasözü listelenmiştir. Eksik olan unsurlar parantez içinde koyu punto ile gösterilmiştir. Eksilteli yapılar cümle, sözcük grubu ve ekleri bakımından gruplanarak değerlendirilmiştir.

1. Söz Diziminde Meydana Gelen Eksilteler

1.1. Cümle Ögelerinde Meydana Gelen Eksilteler

Eksiltimli cümle (Alm. elliptischer Satz; Fr. proposition elliptique; İng. elliptique clause) “Genellikle günlük konuşmalarda yer alan ve bazı ögeleri kesilerek söylenen veya fiili kullanılmadan yargı bildiren cümle” olarak tanımlanmaktadır (Korkmaz, 2009: 53).

Cümlede bulunan unsurlardan biri veya birkaçı derin yapıda bırakılarak eksilti yapılır. Fakat bu eksiltide cümlelerin anlamında bir bozulma olmaz, çünkü eksik unsura rağmen cümlede diğer unsurların varlığı

⁵ Nursan İldırı, Özbek Türkçesinde “Tejamlilik Tamoyili” (en az çaba yasası) ve Ellipsis (eksiltim) kavramları üzerine. *Neuşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(4), 2022, 2484-2497.

⁶ Azim Hojiyev, *Tilshunoslik terminlarining izohli lug'ati*, O'zbekiston Milliy Ensiklopediyasi Davlat İlimy Nashriyoti, Toshkent, 2002, s.19; N.Mahkamov, I. Ermatov, *Tilshunoslik terminlarining izohli lug'ati*, O'zbekiston Respublikasi Fanlar Akademiyasi “Fan” nashriyoti, Toshkent, 2013.

ile anlam bütünlüğü sağlanmaktadır. Herhangi bir ögesi eksiltiye uğrayan cümleler, Özbek Türkçesinde *to'liqsiz gap*⁷ terimleriyle karşılanmaktadır.

1.1.1. Öznedede Meydana Gelen Eksilteler

Özne, cümlede yüklemde belirttiği yargıyı gerçekleştiren ögedir. Fiil, özneyi belirten şahıs ekleri olduğundan özne derin yapıda bırakılsa bile fiilin belirttiği işi, oluşu ve durumu yapan kişi bellidir.

Kişi zamirlerinden oluşan öznelerin de (men “ben”, sen, u “o”, biz/ bizlär, siz/ sizlär, senlär, ulär “onlar”) düştüğü gözlemlenmiştir.

[**sen**] Bor bõlsañ kora [**ular**] almaydılar, [**sen**] yõq bolsan [**ular**] bera olmaydılar. [**Sen**] var olsan [**onlar**] göremezler, [**sen**] yok olsan [**onlar**] veremezler (ÖA 173).

[**men**] Borsam [**sen**] nima berasan, [**sen**] kelsañ nima olib kelasan? [**Ben**] varsam ne verirsin, [**sen**] gelsen ne getirirsin? (ÖA 174)

[**sen**] İlonga süt bersañ ham, [**u**] zahar topar. [**Sen**] yilana süt versen de [**o**] zehir bulur (ÖA 183).

İştöni yoq, [**u**] el kezar. *Donu yok, [**o**] yurt gezer* (ÖA 68).

[**men**] Kasal õli õlmedim, uzlukib õldim. [**ben**] Hasta olup õlmedim, tekrarında õldüm (ÖA 97).

[**sizlar**] Kelasiz deb [**bizlar**] ob qõydik, [**sizlar**] kelmaysiz deb yeb [**bizlar**] qõydik. [**Siz**] gelirsiniz diye [**biz**] su koyduk, [**siz**] gelmezsiniz diye [**biz**] yiyiverdik (ÖA 84).

[**u**] Kõtarsa [**sen**] zam qil, [**u**] kotarmazsa [**sen**] kam qil. [**O**] alabilecekse [**sen**] zam yap, alamazsa indirip yap (ÖA 19).

[**sizlar**] Nasiya yemañ etni, [**u**] qizartir betni. [**Siz**] taksitle yemeyin eti, **o** kızartır yüzü (ÖA 166).

[**sen**] Otañ bolasi bõlma, [**sen**] odam bolasi bõl. [**Sen**] babanın çocuğu olma, [**sen**] adamın çocuğu ol (ÖA 36).

[**ollo**] Paxmaq qizniñ baxtını bersin. [**Allah**] bakımsız kızın bahtını versin (ÖA 37).

[**biz**] Senikini yeyaylik, menikini oynaylik. [**Biz**], seninkini yiyelim benimkini oynayalım (ÖA 157).

[**men**] Tõramga salom berdim, [**men**] tõrt tanga tovon berdim. [**Ben**] tõreme selam verdim, [**ben**] dõrt tenge bedel verdim (ÖA 169).

[**u**] Yetti qizniñ onasi, hanuzgaça kelinçak. [**O**], yedi kız anası, [**o**] henüz yeni gelin sayılır (ÖA 179).

⁷ Mahkamov N. – Ermatov, 2013, s.119.

1.1.2. Yüklemde Meydana Gelen Eksilteler

Yüklem bir cümlemin temel ögesidir. Genellikle sözlü dil kullanımlarında yer alan ve yüklemi atılarak kullanılan, anlamın dinleyene/okuyana bırakıldığı veya yüklem olmadan da yargı bildirebilen cümlelere eksilteli cümleler de denmektedir (Karaağaç, 2009: 201).

Temel unsur olmasına rağmen bazı cümlelerde yüklem bulunmaz, anlam olarak yüklem ne olduğu tahmin edilebilir olduğu için şekilce gösterilmemesi bir sorun teşkil etmemektedir (Özkan-Sevinçli, 2009: 103).

Özbek Türkçesindeki cümlelerde de “kesim” olarak adlandırılan yüklem eksiltildiği sıklıkla görülmektedir.⁸

Bir jağga –bir botmon [**quymak, solmaq**]. Bir ağıza bir batman [**almak/ sokmak**] (ÖA 44).

Bir yaxşıga-bir yaman [**kerak**]. Bir iyiye, bir kötü [**gerekir**] (ÖA 46).

Bōriniñ topgani bōriğa [**foydali**]. Kurdun bulduğu kurda [**yarar**] (ÖA 131).

Dōstdan kōp düşman [**bor**]. Dosttan çok düşman [**var**] (ÖA 69).

Eğri qoziqqa eğri tōkmaq [**boladigan**]. Eğri kazığa eğri tokmak [**olur**] (ÖA 75).

Har yigitga bir okad [**berilir**]. Her yiğide bir şans [**verilir**] (ÖA 100).

Miñ qōşçıga bir boşçı [**bolar**]. Bin ameleye bir başçı [**başkanlık eder/düşer**] (ÖA 43).

Qōynından tōkilsa qōnjiga [**kirer**]. Koynundan dökülse koncuna [**girer**] (ÖA 128).

1.1.2.1. Sıralı cümlemin Birinci Yüklemde Meydana Gelen Eksilteler

Sıralı cümlelerde ikinci cümlemin yüklem verilmiş, birinci cümlemin yüklemi derin yapıda kalmıştır.

Çaqimçığa çoraq oq [**bor**], qaytip kelsa u ham yōq. *Dedikoducuya çeyrek ok [**var**], dönüp gelse o da yok* (ÖA 63).

1.1.2.2. Sıralı cümlemin İkinci Yüklemde Meydana Gelen Eksilteler

Sıralı cümlelerde bazen tekrara düşmemek adına birinci cümlemin yüklemi verilerek ikinci cümlemin yüklemi eksik bırakılmıştır. Bazen anlam zaten birinci cümlede tamamlanmıştır, dolayısıyla ikinci cümledeki yüklem yüzey yapıda görülmesine gerek yoktur (Özkan-Sevinçli, 2009: 103).

Bu türde eksiltelerin örneğine Özbek atasözlerinde çoklukla rastlanılmaktadır:

Axtarganda topilmas, kerakmasda xor-zor [**bolar**]. *Aradığında bulunmaz, gerekmediğinde ayakaltında [**olur**]* (ÖA 23).

⁸ Volkan Coşkun, *Özbek Türkçesi Grameri*, TDK Yayınları, Ankara, 2000, s. 244.

Bir ezmadan sora, bir kezmadan [**sora**]. *Bir gevezeden sor, bir de çok gezenden* [**sor**] (ÖA 45).

Bolta kelgunça tönka dam olar, qassob kelgunça-qōy [**dam olar**]. *Balta gelince satır dinlenir, kasap gelince koyun* [**dinlenir**] (ÖA 38).

Boşini aldında saqla, oyoğini-issiqda [**saqla**]. *Başını serinde sakla, ayağını sıcakta* [**sakla/tut**] (ÖA 39).

Dōst boşga boqar, düşman oyoqqa [**boqar**]. *Dost başa bakar düşman ayağa* [**bakar**] (ÖA 68).

Er sōzidan qaytmas, şer izidan [**qaytmas**]. *Er sözünden dönmez şer izinden* [**dönmez**] (ÖA 78).

Loy yoriğiga loy çapiladi, ganç yoriğaga ganç [**çapiladi**]. *Çamur yarığına çamur doldurulur, alçı yarığına alçı* [**doldurulur**] (ÖA 57).

Ot safarda bilnar, yot-yeyarda [**bilnar**]. *At seferde bilinir, yad yemekte* [**bilinir**] (ÖA 28).

Piçoqni oldin oziñga ur, oğrimasa- birovga [**ur**]. *Bıçağı önce kendine vur ağrılmazsa başkasına* [**vur**] (ÖA 43).

Şōrvaniñ usti yaxşi, palovniñ asti [**yaxşi**]. *Çorbanın üstü güzeldir, pilavın altı* [**güzeldir**] (ÖA 61).

Tunsız kun yōq, doğsız lala [**yoq**]. *Akşamsız gün olmaz, lekesiz lale* [**olmaz**] (ÖA 19).

1.1.2.3. Sıralı cümlelerin İki Yüklemine de Meydana Gelen Eksilti

Bazı sıralı cümlelerde iki cümlelerin de yüklemi derin yapıda bırakılır. Yapılan fiil diğer unsurlar yardımıyla anlaşılır olduğundan iki cümlede de yüklem atılmasına rağmen fiilin ne olduğu tahmin edilebilir olmaktadır.

İncelenen atasözlerinde de sık sık yüklem eksiltisine gidilmiştir:

Boş yarılrsa bōrk içida, gōl sinsa yeñ içida [**qoladi**]. *Baş yarılrsa bōrk içinde* [**kalır**], *kol kırılrsa yen içinde* [**kalır**] (ÖA 39).

Dostsuz boşim, tuzsuz oşim [**bor**]. *Dostsuz başım* [**var**], *tuzsuz aşım* [**var**] (ÖA 69).

Goh pirdan, goh muriddan [**kelar**]. *Gâh pirden....* [**gelir, almır**], *gâh müridden* [**gelir, almır**] (ÖA 83).

Ham ziyorat [**bor**], hem tijorat [**bor**]. *Hem ziyaret* [**ediyoruz**], *hem ticaret* [**yapıyoruz**] (ÖA 99).

İkki igna bir ipda- ikki ziqna bir yerda [**bolmas**]. *İki iğne bir ipte* [**olmaz**], *iki pinti bir yerde* [**olmaz**] (ÖA 105).

İso ham ōz yōliga [**boradi**], uso ham ōz yōliga [**boradi**]. *İsa kendi yoluna* [**gider**], *Musa kendi yoluna* [**gider**] (ÖA 108).

Nönniñ ikkin kunligini [ye] , gōştñiñ bir kunligini [ye]. Ekmeğın iki günlüğünü...[ye], etin bir günlüğünü ...[ye] (ÖA 76).

Odomga lafz [yarashar] -gōsalaga dum [yarashar]. İnsana sözünde durmak [yakışır], buzağıya kuyruk [yakışır] (ÖA 107).

Podaçıga yordamçı [kerak], temirçıga bosqonçı [kerak]. Sığırıcıya yardımcı [gerek], demirciye balyozcu. [gerek] (ÖA 158)

Yoş kelsa işga [qoygin], kari kelsa oşga [qoygin]. Genç gelirse [işe salın], yaşlı gelirse yemeğe [oturtun] (ÖA 85).

1.1.3. Nesnede Meydana Gelen Eksilti

Nesne, bir cümlede yapılan işten oluştan etkilenen ögedir. Fiile eksiz ya da yükleme hâli eki alarak bağlanır (Karahana, 2014: 25). “toldiruvçı”⁹ terimi ile karşılanan nesnenin ve özellikle belirtili nesnenin Özbek atasözlerinin pek çoğunda atıldığı görülmektedir:

Araq içsañ [seni] mast qılır, [seni] ahmoq bilan dōst qılır. Raki içsen [seni] sarhoş eder, ahmakla [seni] dost eder (ÖA).

Bir pul berib [uni] yiglattım, miñ pul berib [uni] yupattım. Bir pul verip [onu] ağılattım, bin pul verip [onu] susturamadım (ÖA 47).

Fil ölmeydi, [uni]mulla uçıradi. Fil ölmez, [onu] molla uçurur (ÖA 82).

[uni,oshi] Kōrmaq bar, [uni,oshi] yemoq yōq. [Bir şeyi/ Yemeği] görmek var, yemek yok (ÖA 90).

Men [ishi] qilaman öttuz, xotiniñ qiladi tōs tōs. Ben [işi] otuz yaparım, hanımım çarçur eder (ÖA 42).

Omonat iş [odamni] ovora qılar. Emanet iş [insanı/ kişi] avare eder (ÖA 78).

Onamniñ ölişini bilsam, [uni] bir qop kepakka sotib yerdim. Anamın öleceğini bilsen, [onu] bir kap kepeğe satıp yerdim (ÖA 22).

[uni] Ot topadi, [uni] eşak yeydi. [Onu] At bulur, [onu] eşek yer (ÖA 27).

Tirsak yaqın bolsa ham, [uni] tişlab bōlmas. Dirsek yakında olsa [onu] dişleyemezsin (ÖA 68).

[Ovqatni / noni] Uzoq çaynarsañ, uzoq yaşaysan. [Yemeği] çok çığnersen, çok yaşarsın (ÖA 60).

1.1.4. Yer Tamlayıcısında Meydana Gelen Eksilti

Cümlede yapılan işin yönünü yaklaşma, bulunma ve uzaklaşma hal ekleri alarak bildiren ögedir. (Karaağaç, 2009: 193) Bu öge, bazı cümlelerde zorunlu bazı cümlelerde ise yardımcı öge olarak yer almaktadır (Karahana, 2014: 29).

⁹ A.e.g. 2000, s. 245.

Özbek Türkçesinde ise “vositali to’ldiruvchi”¹⁰ olarak geçen yer tamlayıcısının yüzey yapıdan çıkarıldığı görülmüştür:

Bola yiglamasa, ona [**unga**] sut bermas. *Çocuk ağlamazsa, ana [ona] süt vermez* (ÖA 59).

Bologa “hovli” dema, [**unga**] “holva de”. *Çocuğa “avlu” deme, [ona] “helva” de* (ÖA 58).

Duşmnaniñ ojiz bolsa [**duşmaniñdan**] diyyat sorama. *Düşmanın aciz olursa [ondan] diyet isteme* (ÖA 73).

[**allaqayerga**] Kelmoq sunnat, [**allaqayerdan**] ketmoq farz. [**bir yere**] Gelmek sünnet, [**bir yerden**] gitmek farzdır (ÖA 85).

Köçmençini urma, [**köçmençiga**] sokma, qozonin sindir. *Göçmeni vurma, [ona] küfretme, kazanını kır* (ÖA 87).

Nokastan qarzqilma, [**nokastan**] qarz qilsañ ham zarj qilma. *Cimriden borç alma, [ondan] borç alsan da harcama* (ÖA 55).

Otnin fe’li [**otga**] minganda bilinadi. *Atın huyu [ona] binildiğinde bilinir* (ÖA 30).

[**odamga**] Tiş bergan Xudo oş ham berar. [**insana/ yaratıkklarına**] Diş veren Allah, [**onlara**] aş da verir (ÖA 68).

1.1.5. Bir Cümleinin Birden Fazla Unsurunda Meydana Gelen Eksilti

Bir ögenin derin yapıya düşürülmesinin yanında bazı cümlelerde birden fazla ögenin derin yapıda kaldığı belirlenmiştir:

[**sen**] Avval [**bir nimani**] öyla, keyin [**bir nimani**] söyle. [**Sen, lafi**] önce düşün, [**sen, lafi**] sonra söyle (ÖA 148).

İt itga [**ish**] buyuradi, it quyruğığa [**ish buyuradi**]. İt ite [**iş**] buyurur, it [**de**] kuyruğına [**iş buyurur**] (ÖA 113).

[**u**] Oroqda yök, [**u**] moşoqda yök, [**ammo**] [**u**] xirmonda hozir. [**O**] orakta yok, [**o**] başakta yok, [**ama o**] harmanda hazır [**olur**] (ÖA 145).

Qozon olsañ [**uni**] qoqib ol, xotiñ olsan [**unga**] boqib ol. Kazan alırsan [**ona**] vurup [**onu**] al, hatun alırsan [**ona**] bakıp [**onu**] al (ÖA 122).

[**Sen**] [**avval**] Rañ kōr, [**Sen**] [**keyin**] hol sōr. [**Sen**] [**onun**] [**önce**] rengini gör, [**sonra ona**] hâlini sor (ÖA 153).

¹⁰ A.g.e.,2013, s.127

2. Sözcük Gruplarında Meydana Gelen Eksilteler

Cümle içinde kavramlar arasında ilişki kurmak üzere birden çok sözcüğün yan yana gelmesinden oluşan ve beraber cümle içinde tek bir ögeyi karşılayan yapıya sözcük grubu denir. Alın. Wortgruppe; Fr. groupe de mot; İng. Wordgroup) (Korkmaz, 1992: 100). Türkiye Türkçesinde sözcük gruplarında eksilti yapılmakta ve sözcük grubunda bulunan bir unsur derin yapıya düşürülmektedir.

Özbek Türkçesinde de “söz birikmesi”¹¹ terimi ile karşılanan sözcük gruplarında eksilti yapıldığı belirlenmiştir.

2.1. Tamlamalarda Meydana Gelen Eksilti

2.1.1.1. Belirtili İsim tamlamalarında Meydana Gelen Eksilti

İki isim tamlama ekleriyle birbirlerine bağlanarak kurduğu yapıya İsim tamlamaları denilmektedir. İsim tamlamalarında en az iki isim unsurunun bulunması gerekmektedir.

Çalışmaya konu olan atasözlerinde genel olarak tamlayan görevinde kullanılan birinci unsurun düşürüldüğü örneklerle sabittir:

Aravanı ot tortar, [**aravaniñ**] kōlankasini it tartar. *Arabayı it tartar, [**arabanın**] gölgesini it tartar (ÖA 23).*

Arpa pişar, [**sizniñ**] işiñiz tuşar. *Arpa pişer [**sizin**] işiniz düşer (ÖA 24).*

Birovniñ uyiga boqma, bemahal [**birovniñ**] eşiğın qoqma. *Başkasının evine bakma, [**başkasının**] kapısını zamansız çalma (ÖA 40).*

[**seniñ**] Dardiñ bolsa bōlsin, [**seniñ**] qarziñ bōlmasın. [**Senin**] derdin olursa olsun, yeter ki [**senin**] borcun olmasın (ÖA 64).

Fil ōlsa, [**filiñ**] tişi ōlmaz. *Fil ölse de [**filin**] dişi ölmez (ÖA 82).*

2.1.1.2. Belirtisiz İsim tamlamalarında Meydana Gelen Eksilti

İki isim unsurundan birinci ismin ilgi hâli eki almadan ikinci isim unsuruyla kurduğu yapıya belirtisiz isim tamlaması olarak adlandırılmaktadır (Karahana, 2014: 44).

İncelenen atasözlerinde genelde belirtisiz isim tamlamalarını oluşturan iki isim unsurundan ikinci unsurun eksiltildiği görülmüştür:

Beli oğrimaganniñ non yeyişiga [**alpoziga**] qara. *Beli ağırimayanın ekmek yiyiş [**şekline**] bak (ÖA 41).*

Dünya [**mulkni**] yigib netarsan, bir kün [**dünyadan**] taşlab ketarsan. *Dünya [**malını**] yığıp ne yaparsın, bir gün çıkıp [**dünyadan**] gidersin (ÖA 71).*

Ema bilan kōzi ikki onani [**emchakni**] emar. *Emmeyi bilen kuzu iki anne [**göğsünü**] emer (ÖA 78).*

¹¹ A.g.e.,2000, s. 234

Hamal [**oyi**] kirdi, amel kirdi. *Hamel [**ayı**] girdi, amel girdi (ÖA 96).*

Kiyimni [**qumashni**] bōyga qarap biçadilar. *Elbise [**kumaşını**] boya bakıp biçerler (ÖA 77).*

Piyazni [**qobiqni**] mard artsin, sabzini- [**qobiqni**] nomard. *Soğan [**kabuğunu**] cömert, havuç [**kabuğunu**] cimri soysun (ÖA 160).*

2.1.2 Sıfat Tamlamalarında Meydana Gelen Eksilti

Adların bir veya birden fazla sıfat ile çeşitli yönlerden nitelendirildiği veya belirtildiği sözcük gruplarına sıfat tamlaması denir. Bu yapıda bir ad unsuru ve onu niteleyen yahut belirten en az bir sıfatın bulunması gerekir.

Bazen sıfat unsurunun nitelediği/ belirttiği ad unsuru düşürülür. Sıfat adın yerine geçerek onun yerini ve onun aldığı ekleri alarak ada dönüşür (Korkmaz, 2009: 334).

İncelenen atasözlerinde sıfat tamlamalarındaki eksiltelerin genellikle adlaşmış sıfat yoluyla yapıldığı tespit edilmiştir:

İğna oğirlaşsa ju' rat qilgan [**kishi**] oğirlaşga ham otadi. *İğne çalmaya teşebbüs eden [**kişi**] sığır da çalmaya çalışır (ÖA 103).*

İskarttan artiq gapiran [**kishi**] oladi. *Gereğinden fazla konuşan [**kişi**] ölür (ÖA 85).*

Kör qōyganni [**narsani**] sōğ topmas. *Körün koyduğu [**şeyi**] sağlam insan bulamaz (ÖA 129).*

Siniq kōzani sindirganga [**kishiga**] ber. *Kırık çömleği kıran [**kişiye**] ver (ÖA 126).*

Şodliksa yaşagan [**kishi**] ğamni unutar. *Mutluluk içinde yaşayan [**kişi**] gamı üzüntüyü unutar (ÖA 140).*

2.2. Bağlama Gruplarında Meydana Gelen Eksilti

Bağlaçlar kelimeleri, kelime gruplarını ve cümleleri birbirlerine bağlayan unsurlardır (Korkmaz, 2009: 1091).

Çalışılan eserde bağlama gruplarında eksilteli yapılarla karşılaşmıştır. Bazen de iki cümleyi birbirine bağlayan bağlaçların derin yapıda kaldığı görülmüştür:

Daraxt kesuvda arra [**bilan**] -bolla dōdt bōlur. *Ağaç kesilirken hızar [**ile**] balta dost olur (ÖA 15).*

İllat ketar, [**ammo**] odat gitmez. *İllet gider [**ama**] âdet gitmez (ÖA 106).*

Mol-düyo topilar, [**ammo**] odam topilmas. *Dünya malı bulunur [**ama**] adam bulunmaz (ÖA 71).*

Tōysiz uy bolar, [**ammo**] olimsiz uy bōlmas. *Düğünsüz ev olur [**ama**] ölüm olmayan ev olmaz (ÖA 71).*

2.3. Edat Gruplarında Meydana Gelen Eksilti

Edat grupları bir ad ile bir çekim edatından meydana gelmektedir. Ad unsurlarının yüzey yapıda kalması edat unsurunun derin yapıda kalmasını sağlayabilmektedir.

Edat gruplarında sıklıkla derin yapıya çekilen edatlar benzetme edatlarıdır. Amaç benzetme olduğundan cümlede benzetilen unsur sayesinde anlam kolayca tamamlanmaktadır:

“oyni alib bereman” ga [yolg'ız] bola işonar. “Ayı alıp vereceğim” sözüne [ancak] çocuk inanır (ÖA 32).

Bir tomçi suv çumoliga daryo [kabi] kōrinar. Bir damla su, köstebeğe nehir [gibi] görünür (ÖA 45).

Boriniñ tilini [yana] bōri tuşunadi. Kurdun dilinden [yine] kurt anlar (ÖA 131).

Gulsiz bulbul, unsiz bulbul [-ga oxshaydi]. Gülsüz bülbül, sessiz bülbül [gibidir] (ÖA 92).

Otsiz er-qanatsiz guş [-ga oxshaydi]. Atsız er kanatsız kuş [gibidir] (ÖA 31).

Sabzi tōğraşni bilamasañ, [hech bo'lmasa] ōtni pufla. Havuç doğramayı bilmiyorsan [bari] ateşi üfle (ÖA 98).

Soçganda [odam birla] sözlaşmasañ, xirmonda [odam birla] xirillaşasan. ... [ile] ekerken anlaşmazsan, harmanda [onun ile] kavga edersin (ÖA 75).

[odam birla] Yovlaşmoq oson, [odam birla] yaraşmoq giyin. Birisi [ile] düşman olmak kolay, o kişi [ile] barışık olmak zordur (ÖA 72).

2.4. Zarf Gruplarında Meydana Gelen Eksilti

Zarfların fiillerden, sıfatlardan, sıfat-fiillerden ve zarf niteliğindeki sözcüklerin önüne gelmesiyle oluşan sözcük gruplarıdır.

Özbek atasözlerinde zarflar genelde şekilce kullanılmış sadece bir-iki örnekte derin yapıya taşındığı tespit edilmiştir:

Bir gapdan qolsañ [unda] olam gulistan. Bir sözden vazgeçersen [o zaman] âlem sana gülistan olur (ÖA 47).

2.5. Birleşik Fiil Gruplarında Meydana Gelen Eksilti

Birleşik fiiller pek çok yolla oluşturulmaktadır. Eksiltinin ise sadece yardımcı fiil yapılan birleşik fiil gruplarında yapılması dikkat çekmektedir. Derin yapıda kalan genellikle yardımcı fiildir:

Bōlali bola boşidan malum [bo'ladi]. Geleceği parlak olan çocuk baştan malum [olur] (ÖA 84).

Va'daga vafo [qilish] mardniñ işi, va'dasiz subutsuz kişi. Vaade vefa [kilmak] mert kişinin işi vaade vefasızlık sözünde durmayan kişinin işidir (ÖA 173).

Yetse mol [ol], yekmasa jon [ol]. Yeterse malını [al] yetmezse canını[al] (ÖA 182).

Yomon oğil molga ortoq [**bo'ladi**], yaxşi oğil jonga ortoq [**bo'ladi**]. *Kötü oğul mala ortak [olur], iyi oğul cana ortak [olur]* (ÖA 130).

3. Eklerde Meydana Gelen Eksilteler

Özbek Türkçesinde eklerde meydana gelen eksiltmelere Türkiye Türkçesine kıyasla sadece konuşma dilinde değil yazı dilinde de çok rastlandığı görülmektedir (Karadeniz, 2022: 52). Bilhassa birleşik sözcüklere görülen eksiltmelerin yazı diline de geçirildiği görülmektedir.

3.1. Bildirme ve Kuvvetlendirme Eklerinde Meydana Gelen Eksilti

Aksan'a göre "Bildirme yahu kuvvetlendirme eki olarak bilinen [-DİR] koşacının (copula) görevi ad tümcelerini kurmak ve kimi bileşik zamanların anlatımında görev almaktır. Bazı cümlelerde ekin kullanılmaması ise dilimizin bir başka özelliğine işaret eder." (Aksan, 2006: 179). Dilimizde bu ekin sıklıkla düşürüldüğü görülmektedir. Bu koşacın kaldırıldığı Özbek Türkçesinde de sıklıkla görülmektedir.

Aql, odamniñ oltin toji[**dir**] *Akı insanın altın tacı[dir]* (ÖA 17).

Bilganiñ daryo bolsa, bilmaganiñ deñiz[**dir**]. *Bildiğin derya olsa bilmediğin deniz[dir]* (ÖA 43).

Elçiga ölüm yōq[**dir**]. *Elçiye ölüm yok[tur]* (ÖA 77).

Jon bor yerda janjal bor[**dir**]. *Can olan yerde kavga var[dir]* (ÖA 54).

Muşukniñ ölimi siçqonga tōy[**dir**]. *Kedinin ölümü sıçana düğün[dir]* (ÖA 123).

Ota-ona altin qonot[**dir**]. *Anne-baba altın kanat[tur]* (ÖA 28).

3.2. Durum Eklerinde Meydana Gelen Eksilti

3.2.1. Vasıta Durum Eki Eksiltisi

Türkiye Türkçesinde kalıplaşmış olan bu ekin Özbek Türkçesinde hiç kullanılmadığı tespit edilmiştir:

Yaz yopinçigiñni qōyma, qış ōziñ bilasan. *Yaz[ın] örtünü çıkarma, kış[ın] kendin bilirsin* (ÖA 179).

3.2.2. Yükleme Durum Eki Eksiltisi

Yükleme durum ekinin kullanılmadığı birkaç örneğe rastlanmıştır:

Kalla[**ni**] utgan, kulaq[**ni**] yer. *Kelle[yi] üten kulağ[ı] yer* (ÖA 124).

Körpañga garab oyoq[**ni**] uzat. *Yorganına bakarak ayağı[nı] uzat* (ÖA 186).

Suvni körmay, etik[**ni**] yeçma. *Suyu görmeden çizme[ni] çıkarma* (ÖA 163).

Yomgir yoğsa, tōrgay bolasin[**i**] yaşırar, döl yoğsa ōz boşin[**ı**] yaşırar. *Yağmur yağarsa tarla kuşu yavrusu[nu] saklar, dolu yağarsa kendi başı[nı] saklar* (ÖA 176).

3.2.3. İlgi Durum Eki Eksiltisi

İlgi durum ekinin görevi ada belirtme, sahiplik ve ilgi anlamı katmasıdır (Karahana, 2014: 610). Adlara gelerek belirtili ad tamlaması oluşturur. Birkaç örnekte atıldığı belirlenmiştir:

Bor [ini]-yōğini bilmayman, bol tilaydi tomoğim. *Var[ın+ı] yoğunu bilmem, bal diler damağım* (ÖA 174).

Ot[niñ] quroli qamçir, it quroli tayoq. *At[ın] gereci kamçı, it[in] gereci dayaktır* (ÖA 28).

Yomon yovnif[niñ] boşiga. *Kötü durum düşma[nın] başına gelsin* (ÖA 130).

4. Ses Bilgisi

Sözcüklere ek getirilmesiyle sözcükte yahut ekte bazı düşmeler meydana gelmektedir. Türkiye Türkçesinde ses düşmesi olarak adlandırdığımız bu olay da aslında bir eksiltidir. Özbek Türkçesinde *tovish tushishi*¹² terimiyle karşılanan bu ses düşmelerine atasözlerinde de rastlamak mümkündür.

Mani (**man+ing**) nafsım balodur, yonar otga solodur. Benim nefsim beladır, yanar ataşe saladur (ÖA 42).

Senikini (**seniñ+ki**) yeyaylik, menikini (**meñin+kiñi**) oynaylik. *Seninkini yiyelim, benimkiyle oynayalım* (ÖA 157).

Bitta (**bir+ta**) edi moyam, ikkita bölđi dastmoyam. *Bir taneydi mayam, iki oldu sermayem* (ÖA 47).

Birovniñ qōli bilan (**bir+lan**) tikan yuliş oson. *Başkasının eliyle diken almak kolaydır* (ÖA 40).

Bol bilan (**bir+lan**) balçiq yesa ham boladi. *Bal ile balçık yense de olur* (ÖA 37).

Pes pes bilan (**bir+lan**) qoronğida topişar. *Benek benekle karanlıkta buluşur* (ÖA 42).

Ataladan suyak çiqibdi. (**çiqib+edi**). *Un çorbasından kemik çıkmış* (ÖA 170).

Dadam beradi çollarga, çollar yaxsi bollarga. (**bola+ lar+ga**). *Babam verir yaşlılara, yaşlılar iyidir çocuklara* (ÖA 36).

Kiçkine (**kiçik+kine**) demañ bizni, kōtarib uramiz sizni. *Küçük görmeyin bizi, kaldırıp vururuz sizi* (ÖA 132).

Sonuç

Çalışmada uzun yıllar önce ortaya çıkmış, bir milletin tecrübelerini, düşünce ve davranış kalıplarını içeren en eski dil yapıları olan Özbek Türkçesindeki atasözleri üzerinde eksilteli yapılar incelenmiştir. Türkiye Türkçesinde cümle, sözcük ve ses düzeyinde rastlanan eksilteler Özbek Türkçesinde de görülmektedir.

¹² .g.e., 2013, s. 116.

Yapılan incelemede eksiltmeye atasözlerinde de oldukça sık başvurulduğu ortaya konmuştur. Eksiltmeler, cümle, sözcük ve ek düzeyinde belirlenerek yine aynı başlıklar altında gruplamaya tabii tutulmuştur. Cümle düzeyinde yüklem, özne, nesne, tümlec, zarf, edat ve bağlaç gibi öğelerin eksiltmeye uğradığı gözlemlenmiştir. Sınırlama zorunluluğu nedeniyle belirli sayıda örnek sunulmuş olsa da eksiltmenin en çok yüklem ve özne üzerinden yapıldığı görülmüştür. Sözcük gruplarında ise zarf-fiil grupları haricinde eksiltmeye sık sık rastlanmıştır. Ek düzeyinde eksiltmeye uğrayan sözcük sayısı daha azdır. Eklerde eksilti genelde ses düşmesi şeklindedir.

Genel olarak Özbek Türkçesi atasözlerinde bakıldığında Türkiye Türkçesindeki gibi eksiltelerin az çaba yasası ve tekrara düşmeme, az unsurla çok şey anlatma gibi amaçlarla yapıldığı görülmektedir. Özbek Türkçesi gramerinde konuşma dilinden zamanla yazı diline geçirilen atasözlerinde konuşma dilinin bir özelliği olarak derin yapıya düşürülen unsurlara rağmen atasözlerinde alıcıya verilmek istenen ileti açıkça anlaşılmalıdır.

Kısaltmalar

a.g.e Adı geçen eser

s. Sayfa

ÖA Yoldaşev İ., Gümüş M. (1995). *Türkçe açıklamalı özbek atasözleri*. Ankara: Engin Yayınevi.

Kaynakça

- Aksan, D. (2009). *Anlambilim anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin grameri* (Vol. 528). Türk Tarih Kurumu Basım Evi.
- Çakır, U. (2007). *Türkiye Türkçesinde kalıplaşmış eksilteli yapılar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Kayseri.
- Coşkun, V. (2000). *Özbek Türkçesi grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Dağtekin, A. (2022). *Yeni Uygur Türkçesinde eksilteli yapılar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Delice, H. İ. (2003). *Türkçe söz dizimi*. İstanbul: Kitabevi Yay.
- Demirez, A. (2021). Yunus Emre Divânı'nda Eksilteli Yapılar. Uluslararası Türk Dünyası Yunus Emre Sempozyumu 25-27 Mayıs 2021, Pamukkale Üniversitesi Altay Toplulukları Dil ve Kültürleri Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Dizdaroğlu, H. (1974). *Tümce bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını TDK yayını.
- Ergin, M. (1990). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Hatiboğlu, V. (1982). *Türkçenin sözdizimi* (2. baskı). Ankara: DTCF Yay.
- Hojiyev, A. (2002). *Tilshunoslik terminlarining izohli lug'ati*. Toshkent: O'zbekistan Milliy Ensiklopediyasi Davlat Ilmiy Nashriyoti.
- Hunutlu, Ü. (2019). "Atebetü'l-Hakâyık'ta Eksilteli Yapılar". *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi* 8 (Ek Sayı 1). 785-809.
- Ildırı, N. (2022). "Özbek Türkçesinde "Tejamlılık Tamoyili" (en az çaba yasası) ve Ellipsis (eksiltim) kavramları üzerine". *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(4), 2484-2497.
- Karaağaç, G. (2009). *Türkçenin söz dizimi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karadeniz, Y. (2022). "Özbek Türkçesinde Eksiltmeli Kullanım Biçimleri". *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 53, 47-78.

- Karahan, L. (1997). *Türkçenin söz dizimi – cümle tahlilleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: TDK Yayınları.
- Külebi, O. (1990). “Türkçede eksilti tümceleri”. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7/1-2, 117-130.
- Mahkamov N., Ermatov I (2013). *Tilshunoslik terminlarining izohli lug'ati*. Toshkent: O'zbekiston Respublikasi Fanlar Akademiyasi “Fan” nashriyoti.
- Özkan, M., & Sevinçli, V. (2009). *Türkiye Türkçesi söz dizimi*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Özmen, M. (1996). “Bir eksilteli cümle tipi üzerine”. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi Journal of Social Sciences*, 4/4, 71-82.
- Sarıca, M. (2005). “Anlatımda birim eksiltme”. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*. 89/639, 208-212.
- TDK, *Online Güncel Türkçe Sözlük*, <https://sozluk.gov.tr/?ara=eksilti>
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Türkçe - Özbekçe Sözlük <https://pauclt.com/uztr/>
- Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5/4, 697-704.
- Uç, T. (1978). “Düşüm (elleipsis) olayı ve Türkçedeki kimi örnekler”. *Ömer Asım Aksoy Armağanı*. Ankara: TDK Yayınları, 259-272.
- Uçar, F. M. E. (2017). Çağatay Şairi Atâyî'nin Divanında Eksilteli Yapılar. *TÜRÜK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(11), 291-310.
- Uçar, F. M. E. (2017). Özbek yazar Abdulla Kadiri'nin romanlarında eksilteli yapılar. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 450-475.
- Üstünova, K (2010) “Yüzey Yapı-Derin Yapı Kavramları Üzerine”, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5, S:4, s. 697-704.
- Üstünova, K. (1999). “Eksilti ya da sıfır tekrar”. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1(1).
- Üstünova, K. (2000). Dil İncelemelerinde Anlam Bağının Gereği. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 107-116.
- Vardar, B. (2002). *Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Yıldız, H. (2020). *Azerbaycan Türkçesi atasözlerinde eksilti*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çağdaş Türk Lehçeleri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Yoldaşev İ.,Gümüş M. (1995).*Türkçe açıklamalı Özbek atasözleri*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Yusupova N. (2023) *Türkçe-Özbekçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

11. Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Uygulamalı Bir Öğretmen Eğitimi Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Öğretmen Akademisi¹

Funda KESKİN²

APA: Keskin, F. (2024). Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Uygulamalı Bir Öğretmen Eğitimi Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Öğretmen Akademisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 184-201. DOI: 10.29000/rumelide.1469402.

Öz

Yabancı dil öğretiminde etkili bir eğitimin sağlanmasında öğretim elemanlarının yeterlilikleri önemli unsurdur. Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarının farklı yeterliliklere sahip olması ve yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında bir lisans programının bulunmaması, bu alanda çalışan kişileri uzmanlaşmak için sertifika programlarına katılmaya yönlendirmektedir. Ne var ki sertifika programlarına katılan kişiler programlarda genellikle uygulamaya çok yer verilmediğini, verilen bilgilerin teorik bilgilerden oluştuğunu ve aldıkları eğitimden sonra kendilerini yabancı dil olarak Türkçe eğitimi verecek nitelikte hissetmediklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmada, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi tarafından düzenlenen yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarına yönelik uygulamalı ve yabancı dil öğretimi alanlarına özel eğitimlerin verildiği "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Öğretmen Akademisi" programının içeriği ve katılımcıların program hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Programın katılım koşulları, eğitim modülleri, süresi, eğitim ortamı, katılımcı değerlendirme yöntemleri ve katılımcıların görüşleri ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, programın modüler yapısı ve çeşitli öğrenme yöntemleriyle desteklenen eğitim süreci, katılımcıların alanlarında daha etkin ve yetkin olmalarını sağlamayı amaçladığı, programın genel olarak katılımcılar tarafından olumlu değerlendirildiği ve yabancı dil öğretimi alanında çalışan öğretim elemanlarının bilgi ve becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Ancak, eğitimlerin bazı alanlarında iyileştirmelerin yapılabileceği belirtilmiş ve programın daha etkili hale getirilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi, eğitimcinin eğitimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterlikleri

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %9

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 08.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469402

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Doktora., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Doktora Programı / PhD., Sakarya University, Institute of Educational Sciences, Turkish Education Doctoral Programme (Sakarya, Türkiye), funda.keskin@istanbul.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-2824-7075, **ROR ID:** https://ror.org/04ttnw109, **ISNI:** 0000 0001 0682 3030, **Crossreff Funder ID:** 501100004473

A Teacher Training Programme in the Field of Teaching Turkish As a Foreign Language: Teacher Academy for Teaching Turkish As a Foreign Language³

Abstract

Ensuring effective training is provided in foreign language teaching depends significantly on the qualifications of the instructors. Currently, in the field of Turkish language education as a foreign language, instructors possess varying degrees of qualifications, and the absence of an undergraduate program specifically for Turkish language education as a foreign language directs individuals working in this field towards certificate programs to specialize. However, individuals participating in certificate programs often express that practical application is not emphasized, the information provided is predominantly theoretical, and they do not feel adequately qualified to teach Turkish as a foreign language after completing their training. In this study, the content of the "Turkish Language Teaching Teacher Academy" program, organized by Istanbul University Language Center and providing practical and specialized training for instructors working in Turkish language education as a foreign language, was examined along with participants' views on the program. The study explored the program's participation criteria, training modules, duration, training environment, participant assessment methods, and participant feedback. According to the research findings, the program's modular structure and education process supported by various learning methods aimed to make participants more effective and competent in their fields. Overall, the program was positively evaluated by participants, and it was observed to be effective in enhancing the knowledge and skills of instructors working in foreign language teaching. However, suggestions were made for improvements in certain areas of the training, and recommendations were provided to make the program more effective.

Keywords: Turkish as a foreign language, teacher training programme, teacher competencies in teaching Turkish as a foreign language

Giriş

Etkili bir yabancı dil öğretiminin gerçekleşmesinde öğrenci yeterlilikleri, ders materyalleri, öğretim programları gibi değişkenlerin yanında öğretici yeterlilikleri de önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine olan gereksinimin artmasına bağlı olarak alanda çalışan öğretim elemanlarının sayısı da artmaktadır. Verimli ve etkili bir öğretimin gerçekleşmesi için, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretim elemanlarının alan bilgisi, meslek bilgisi ve alana özgü yeterlilikler bakımından donanımlı olmaları gerekmektedir. Literatüre bakıldığında Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları, Dilbilim gibi bölümlerin yanı sıra yabancı dillerdeki çeşitli bölümlerden mezun olan

³ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 9

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 08.03.2024-Acceptance Date: 20.04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469402

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

kişilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında eğitim verdiği görülmektedir (Yıldız ve Tepeli, 2014). Bu durum yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarının farklı öğretim yeterliliklerine sahip olmasına yol açmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında bir lisans programının olmayışı bu durumun sebeplerinden biri olarak görülmektedir.

Karababa (2009:270) Türkçe Eğitimi, Dilbilim ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinin lisans ve lisansüstü programlarının bu alanlardan mezun olan kişileri yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışabilecek yeterliğe ulaştırmadığını belirtmektedir. Yabancılar Türkçe Öğretimi lisans programının olmaması, kurumları ve kişileri sertifika programlarına yönlendirmektedir. Çünkü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, ana dili olarak öğretiminden farklı yöntemler ve teknikler gerektirmektedir. Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifika Programları, bu alanda çalışacak öğretim elemanlarının alanla ilgili yeterlilik kazanmalarını sağlamak amacıyla, kamu ve vakıf üniversiteleri ile YEE tarafından ücret karşılığında açılarak belirli bir takvime göre eğitim veren programlardır.

Günümüzde neredeyse TÖMER'i/Dil Merkezi olan hemen her üniversite tarafından sertifika programı düzenlenmektedir. Üniversiteler bünyesinde açılan programların kayıt şartlarına bakıldığında, kurumdan kuruma farklılıkların olduğu görülmektedir. Bazı üniversiteler "ilgili alanda lisans mezunu olmak" gibi net bir şart koyarken, bazı üniversiteler lisans öğrencilerini (hepsini/3. sınıf, 4. sınıf vb kısıtlama) programlarına kabul edebilmektedir. Henüz lisans eğitimini tamamlamayan bir öğrencinin, "yabancılar Türkçe öğretebilir" anlamına gelen bu sertifikayı alması, alanın ciddiyetine gölge düşürmektedir. Üniversitelerce düzenlenen sertifika programlarına ait ilanlar incelendiğinde, büyük çoğunlukla sadece ders adlarının yer aldığı görülmekte, dersleri kimlerin vereceği ile ilgili bilgiye rastlanmamaktadır. Dersleri verecek öğretim elemanlarının yer aldığı programlarda ise, bir iki dersi bu alanda gerçekten çalışan akademisyenlerin yürüttüğü, büyük çoğunlukla derslere TÖMER okutmanlarının ya da bu alanda çalışmayan akademisyenlerin girdiği görülmektedir. Sertifika programlarının süreleri kurumdan kuruma farklılık göstermekle birlikte, teorik dersler genellikle 40-50 saat arasında verilmektedir. Teorik derslerin yanında, ders izleme, uygulama, materyal tasarımı gibi uygulamalı çalışmalar da yürütülmektedir. Teorik dersler ve uygulamalar dahil tüm sertifika programları 3-4 hafta içinde tamamlanmaktadır. Programlar genellikle günde 3 saat, haftada 4 gün teorik ders biçiminde düzenlenmektedir. Bu durum, katılımcıların sadece günün belirli bir saatinde yoğun bir eğitim almalarına, bir konuyu sindirmeden başka bir konuya geçmelerine neden olmaktadır.

Sertifika programlarının katılımcıların çok farklı alanlardan geldiği düşünüldüğünde, bu programların tek bir modülden değil, farklı modüllerden oluşması gerekliliği doğmaktadır.

Sertifika programını katılımcıların görüşlerine yer veren makalelerden (Bulut, 2020; Candaş ve Başutku 2021; Çelik, 2021; Çetin, 2020; Demirel ve Kökçü,2018; Kurt, 2020) hareketle, sertifika programlarına katılanların programa ilişkin görüşlerinin genel olarak şunlar olduğu söylenebilir:

- Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifika Programında yer alan dersler ve içerikleri kısmen yeterlidir.
- Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifika Programında derse giren akademik personelin mesleki yeterlilikleri kurumdan kuruma değişiklik göstermektedir.
- Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifika Programı derslerinde kullanılan yöntem ve teknikler kısmen faydalı olmuştur.

- Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programı derslerinde uygulanan ölçme ve değerlendirme teknikleri yeterli değildir.
- Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programındaki derslerin süreleri yeterli değildir.
- Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programındaki uygulama süreleri yeterli değildir.
- Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programı, yabancılara Türkçe öğretmek için yeterli değildir.

Yağmur'a (2011:223) göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi özel bir alandır ve bu alanda çalışacak öğretim elemanları için özel akademik programlar hazırlamak gerekmektedir. Freeman ve Johnson (1998) yabancı dil eğitimi veren öğretim elemanlarına yönelik eğitimlerin öğretim elemanlarına uygulama yapma imkânı veren bir içeriğe sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Yabancı dil öğretimi alanındaki öğretmen eğitimlerinin amacı bu alanda çalışan kişilere etkili öğretme becerilerini edindirmek ve edinilen bilgileri uygulama fırsatları sağlamak olmalıdır (Richards ve Nunan, 1990, s. 15). Bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde çalışan öğretim elemanları için düzenlenecek olan yabancı dil öğretimi alanlarına odaklanmış uygulamalı eğitimlerin öğretim elemanlarının dil öğretiminde yetkin hâle gelmesi için önemli olduğunu söylemek mümkündür. Fakat günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretim elemanları için düzenlenen eğitimlere bakıldığında farklı dil öğretim alanlarına odaklanmış, uygulamalı öğretmen eğitimlerinin sayısının az olduğu görülmektedir. Genel sertifika programları haricinde, belli bir alanı odak alarak düzenlenen programlara İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi tarafından düzenlenen *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Öğretmen Akademisi Programı*; Hacettepe TÖMER tarafından düzenlenen *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme Değerlendirme Sertifika Programı*, UKDA (Uluslararası Kültür ve Dil Araştırma Derneği) tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim programları örnek olarak verilebilir.

Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretim elemanlarına yönelik İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi tarafından düzenlenen, özel bir alana odaklanmış ve uygulamalı eğitimlerden oluşan *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Öğretmen Akademisi* programının içeriğinin paylaşılması ve programa katılan kursiyerlerin eğitim programı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi tarafından düzenlenen "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Öğretmen Akademisi" programı hakkında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Programın katılım koşulları nedir?
2. Program hangi eğitim modüllerinden oluşmaktadır?
3. Programın eğitim süresi ne kadardır?
4. Programda verilen eğitim hangi ortamda yapılmaktadır?
5. Programa katılan kursiyerler nasıl değerlendirilmektedir?
6. Programa katılan kursiyerlerin program hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırma İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi tarafından düzenlenen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Öğretmen Akademisi” programı hakkında bilgi vermeye ve programa katılan kursiyerlerin program hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik nitel desende gerçekleştirilen bir durum çalışmasıdır. Yıldırım ve Şimşek (2006, s. 39) nitel deseni; “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlamaktadır. Durum çalışması bir durumu meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, bir duruma ilişkin olası açıklamaları geliştirmek ve bir durumu değerlendirmek amacıyla yapılır (Gall, Gall ve Borg, 2007).

Çalışma grubu

Çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen ve 2022-2024 yılları arasında İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi tarafından düzenlenen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Öğretmen Akademisi” programlarına katılmış olan 101 kursiyerden oluşmaktadır.

Verilerin toplanması

Araştırmadaki veriler, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nin “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Öğretmen Akademisi” resmi sayfasından toplanmıştır. Program hakkındaki veriler araştırma soruları çerçevesinde içerik analizi yolu ile değerlendirilmiştir.

Araştırmada ayrıca veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen toplam 15 maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu katılımcılara ulaştırılmış ve katılımcıların yanıtları kayıt altına alınmıştır. Görüşme formu oluşturulurken alan yazın taraması yapılmış ve taslak bir form hazırlanmıştır. Formun hazırlanması sırasında üç Türkçe Eğitimi alan uzmanı öğretim üyesinin görüşleri alınarak formun son şekli verilmiştir. Çalışmanın verilerini toplamadan önce ilgili etik kurul kararının eki olan bilgilendirilmiş onam formu metni katılımcılara gönderilmiş, araştırmada gönüllülük esasına dayanan bir süreç takip edilmiştir. Görüşme formunu oluşturmak için alan yazını taraması yapılmış, taslak bir form hazırlanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşleri alındıktan sonra formun son hâli oluşturulmuştur. Görüşme formu programdaki "Anlam ve Kullanım Boyutuyla Dil Bilgisi Öğretimi" eğitimine katılan 31, "Dil Becerilerine Uygun Materyal Geliştirme" eğitimine katılan 31 ve "Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hazırlama" eğitimine katılan 39 kursiyere elektronik ortamda ulaştırılmış ve verilen cevaplar kayıt altına alınmıştır. Form aracılığıyla elde edilen veriler, tablolar hâlinde sunulmuş; kursiyerlerin cevaplarının frekans değerlerine göre yorumlanmıştır.

Bulgular

İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nin “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Öğretmen Akademisi” programının amacı, program genel içeriği hakkında verilen bilgi, programa katılım şartları, programın içindeki eğitim modülleri, programa katılan kursiyerlere verilecek dokümanlar, eğitim modüllerinin ders içeriği ve süresi, eğitimlerin yapıldığı ortam ve eğitim modüllerine katılan kursiyerlerin değerlendirilme biçimi incelenmiş ve aşağıdaki tablolarda yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 1. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Öğretmen Akademisi” programı hakkında genel bilgiler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi öğretmen akademisi	
Programın amacı	Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi alanında çalışmakta olup belli konularda kendilerini geliştirmek isteyen öğretmenlere eğitim vermek
Programın genel içeriği	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Öğretmen Akademisi 3 modülden oluşmaktadır. Modüllere göre değişmekle birlikte her modül en az 40 ders saatidir. Program yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin kuramsal eğitimleri, atölye çalışmalarını, ders uygulamalarını ve proje sunumlarını kapsamaktadır. Katılımcılar sadece ihtiyaç duydukları modülde eğitim alma imkânına sahiptir.
Programa katılım şartları	Üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Öğretmenliği, Dilbilim ve Filoloji bölümlerinden mezun adaylar, bu bölümlerden mezun olmamış fakat yabancı dil olarak Türkçe öğretim alanında en az bir yıl tecrübeye sahip adaylar programa katılabilir. Katılımcıların başvuruları değerlendirilir ve şartları sağlayan adaylar programa kabul edilir.
Programa katılan kursiyerlere verilecek dokümanlar	Her modül ile ilgili alanda Dil Merkezi tarafından hazırlanmış olan eğitim materyalleri (Dil bilgisi sunumları, konuşma aktivite sayfaları, kelime – dil bilgisi testleri, sınav paketleri vb.)
Programın içindeki eğitim modülleri	Modül 1 - Anlam ve Kullanım Boyutuyla Dil Bilgisi Öğretimi Modül 2 - Dil Becerilerine Uygun Materyal Geliştirme Modül 3 - Ölçme-Değerlendirme ve Sınav Hazırlama
Eğitimlerin yapıldığı ortam	Çevrimiçi ortamda canlı dersler
Eğitimi verecek kişiler	İÜ Dil Merkezi uzman öğretim elemanları ve eğitim modülündeki alanlarda çalışan akademisyenler
Kontenjan	25 kişi

Tablo 1’de yer alan bilgilere göre “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Öğretmen Akademisi” programının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlere yönelik tasarlanmış bir eğitim programı olduğu söylenebilir. Program, 3 modülden oluşmakta olup her bir modül en az 40 ders saatidir. Kursiyerler, kendi ihtiyaçlarına göre istedikleri modülleri seçebilmektedir. Programa katılım için belirli üniversite bölümlerinden mezun olma veya en az bir yıl Türkçe öğretimi deneyimi gerekmektedir. Eğitimler çevrimiçi ortamda canlı dersler hâlinde yapılmakta olup, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi uzman öğretim elemanları ve akademisyenler tarafından verilmektedir ve eğitimler 25 kişilik gruplardan oluşmaktadır.

Tablo 2. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Öğretmen Akademisi” programında yer alan eğitim modülleri hakkında genel bilgiler

Eğitim modülü	Anlam ve kullanım boyutuyla dil bilgisi öğretimi	Dil becerilerine uygun materyal geliştirme	Ölçme değerlendirme ve sınav hazırlama
Amaç	Katılımcılara yabancı dilde dil bilgisi öğretiminin düzeylere uygun olarak nasıl olması gerektiğine ilişkin bir bakış açısı kazandırmak	Katılımcıların yabancı dil öğretiminde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine uygun materyal geliştirme becerilerini arttırmak	Katılımcıların yabancı dil öğretimine yönelik sınav hazırlama becerilerini geliştirmek
Ders süresi	5 hafta - 40 saat	6 hafta - 48 saat	7 hafta – 40 saat
Eğitim gün ve saatleri	Salı ve perşembe 18:00 - 21:00	Salı ve perşembe	Çarşamba ve cumartesi 19.00-21.30

		Eğitimin ilk haftası pazartesi ve cuma 18:00 - 21:00	
Eğitim içeriği	Dil yapılarının öğretilmesinde nasıl bir yöntem uygulanması gerektiğine ilişkin örnek ders anlatımları ve sunumlar Hedef kazanımlar çerçevesinde dil bilgisi materyali geliştirme atölye çalışmaları	Yabancı dil öğretiminde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirme yolları ve eğitim teknolojilerinin kullanımı hakkında teorik dersler Dil becerilerine göre materyal geliştirmeye yönelik atölye çalışmaları	Ölçme değerlendirme, sınav geliştirme aşamaları, ölçme araçları hakkında teorik dersler Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik sınav hazırlama atölye çalışmaları
Değerlendirme	Başarı testi yapılmaz. Katılım belgesi verilir.	Eğitimin sonunda her bir kursiyerin bir dil kazanımına ait okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisine yönelik materyaller geliştirmesi ve eğitimin sonunda bu materyali hazırlar. Kursiyer geliştirdiği materyal çerçevesinde değerlendirilir ve sertifikalandırılır.	Eğitim modülünün ilk haftasında katılımcılara 13 farklı performans görevi verilir. Verilen eğitim sonrasında eğitimin son haftası katılımcıların sınav geliştirme becerilerindeki gelişimlerini tespit etmek adına katılımcılara tekrar performans görevleri verilir. Katılımcılar geliştirdikleri performans görevleri çerçevesinde değerlendirilir ve sertifikalandırılır.

Tablo 2'ye bakıldığında "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Öğretmen Akademisi" programında bulunan eğitim modüllerinin "Anlam ve Kullanım Boyutuyla Dil Bilgisi Öğretimi", "Dil Becerilerine Uygun Materyal Geliştirme" ve "Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hazırlama" derslerinden oluştuğu görülmektedir. Her modül yabancı dil eğitiminde öğrencilerin belirli becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ders süreleri modüle göre değişmekle birlikte, eğitim genellikle haftada 5 ila 7 hafta arasında 40 ila 48 saat arasında sürmektedir. Eğitim gün ve saatleri de modüllere göre değişmektedir. Her bir modülde, teorik dersler ve atölye çalışmaları yoluyla eğitim yapılmaktadır. Eğitim modüllerinin değerlendirme yöntemi modüllere göre değişmektedir.

Yapılan çalışma kapsamında "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Öğretmen Akademisi" programındaki eğitim modüllerine katılmış olan kursiyerlerin eğitim modülleri hakkındaki görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve elde edilen bulgular aşağıdaki tablolar hâlinde verilmiştir.

Tablo 3. Kursiyerlerin "Eğitimin süresi yeterliydi." ifadesine verdiği yanıtlar ve konu hakkındaki görüşleri

	Modül 1		Modül 2		Modül 3	
	Oran	Frekans	Oran	Frekans	Oran	Frekans
Hiç Katılmıyorum.	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0
Katılmıyorum.	0,00%	0	3,23%	1	0,00%	0
Orta derecede katılıyorum.	12,90%	4	0,00%	0	17,95%	7
Katılıyorum.	51,61%	16	58,06%	18	51,28%	20
Tamamen Katılıyorum.	35,48%	11	38,71%	12	30,77%	12

Modül 1 Anlam ve kullanım boyutuyla dil bilgisi öğretimi	K6. "Yeterli olabilir ama sorulan sorulardan dolayı bir hafta uzatmamız gerekti." K14. "Ders saatlerimiz tam günün en yorgun saatlerine denk geldiği için program için daha uygun saatler verilir anketeye göre çoğunluğun seçimi üzere belirlenebilir." K19. "Genel bir tekrar için 1 hafta daha olabilirdi." K27. "Son konular biraz sıkıştırılmak zorunda kaldı o yüzden bence iki hafta daha uzun olabilirdi." K30. "Süre gayet yeterliydi."
Modül 2 Dil becerilerine uygun materyal geliştirme	M2.K3. "Benim için verimliydi."
Modül 3 Ölçme değerlendirme ve sınav hazırlama	M3. K3. "Etkili ve son derece uygun bir eğitim programı oldu." M3. K6. "Süre olarak yeterliydi. Eğitimin anlaşılabilirliği için önce test eğitimin tamamlanmasının ardından test güzeldi." M3. K6. "Eğitimin süresi yeterliydi ancak Canva gibi uygulamalı derslerin anlatıldığı dersin saati daha uzun olabilir." M3. K15. "Süre kısa olabilirdi." M3. K19. "Gayet yeterliydi." M3. K28. "Eğitimin süresinin bizlere en başta belirtildiği süre içinde tamamlanmasını tercih ederdim." M3. K29. "Biraz daha uzun olsaydı ve rubrik geliştirme üzerine de bir çalışma ve atölye yapılırsa harika olurdu. Çok istifade ettiğim bir eğitim oldu özellikle açıkça anlatılan konular üzerine pratik yapma imkanının olması çok yararlı oldu. Bu sebeple eğitim biraz da gün olarak uzun olsa iyi olurdu. Ama saatler kararındaydı." M3. K32. "Daha uzun sürebilirdi. " M3. K33. "8 haftalık bir eğitim daha iyi olabilirdi." M3. K36. "8 haftaya kadar uzatılabilirdi. Aynı gün içinde bir saat grup çalışması olarak planlanabilir, çalışmalara ayrıntılı dönüt verilebilirdi." M3. K39. "Biraz fazla bile olabilir. "

Tablo 3'teki verilere göre, her üç modül için de kursiyerlerin "Eğitimin süresi yeterliydi." ifadesine verdiği yanıtlar farklılık göstermektedir. Genel olarak katılımcılar her üç modülünde süresinin yeterli olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların bir kısmının görüşlerine bakıldığında katılımcıların Modül 1 ve Modül 2 yer alan eğitimlerin daha uzun olmasını önerdiği görülmektedir.

Tablo 4. Kursiyerlerin "Eğitimci konuya yeterince hakimdi." ifadesine verdiği yanıtlar

	Modül 1		Modül 2		Modül 3	
	Oran	Frekans	Oran	Frekans	Oran	Frekans
Hiç Katılmıyorum.	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0
Katılmıyorum.	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0
Orta derecede katılıyorum.	3,23%	1	3,23%	1	0,00%	0
Katılıyorum.	58,06%	18	51,61%	16	43,59%	17
Tamamen Katılıyorum.	38,71%	12	45,16%	14	56,41%	22

Modül 1 Anlam ve kullanım boyutuyla dil bilgisi öğretimi	K6. Hakimdi. "Belki kısa notları olan bir sunu hazırlayabilir." diye düşündüm. K16. "Teşekkürü borç bilirim. Bu kısa sürede çok yol kat ettiğimi görerek sonraki öğrenimleri bu tabanda nasıl geliştirebileceğim hakkında fikir sahibi oldum." K19. "Eğitimci Hocalarımız yönünden çok şanslıyız. Her iki Hocamız da alanımızın en iyi Hocaları. İki hocamızdan da en iyi şekilde istifade etmiş olduk."
Modül 2 Dil becerilerine uygun materyal geliştirme	M2.K3. "Benim için verimliydi." M2.K4. "Hocamın konu hakimiyeti ve eğitime dahil etme becerisi oldukça yüksek." M2.K5. "Hocamız gerçekten konulara gayet hâkimdi. Çok keyifli ve verimli bir eğitim geçirdik."
Modül 3 Ölçme değerlendirme ve sınav hazırlama	M3. K6. "Anlatılan konuya hakim olarak gerekli sorulara anında dönüt verilmesi güzeldi. teşekkürler." M3. K15. "Alanlarında başarılı hocalar." M3. K26. "Çok özverili ve konusuna hakim bir eğitmeni." M3. K28. "İlginiz, bilginiz, isteklerimizden hareketle ders içeriğine şekil vermeniz çok memnun ediciydi hocam. Teşekkür ederiz." M3. K29. "Hem açıklayıcı hem sistemli hem de motive ediciydi." M3. K31. "Hem konulara hem alana hakimdi." M3. K33. "Alandaki tecrübesini ve bilgisini en iyi şekilde bizlere aktardı."

Tablo 4'te "Eğitimci konuya yeterince hakimdi." ifadesine verilen yanıtlar incelendiğinde, her üç modül için de genel olarak katılımcıların eğitimcilerin konuya hakimiyetinden memnun olduğu görülmektedir. Ayrıca, katılımcıların eğitimciye dair geri bildirimlerinde genellikle olumlu ifadeler kullanılmıştır. Örneğin, Modül 3'te bir katılımcı "Anlatılan konuya hakim olarak gerekli sorulara anında dönüt verilmesi güzeldi. Teşekkürler." ifadesini kullanmıştır. Bu geri bildirimler, eğitimcilerin bilgi birikimi ve öğretim becerilerinin kursiyerler tarafından takdir edildiğini göstermektedir.

Tablo 5. Kursiyerlerin "Eğitimci eğitime hazırlıklı gelmişti." ifadesine verdiği yanıtlar

	Modül 1		Modül 2		Modül 3	
	Oran	Frekans	Oran	Frekans	Oran	Frekans
Hiç Katılmıyorum.	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0
Katılmıyorum.	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0
Orta derecede katılıyorum.	12,90%	4	3,23%	1	0,00%	0
Katılıyorum.	35,48%	11	38,71%	12	25,64%	10
Tamamen Katılıyorum.	51,61%	16	58,06%	18	74,36%	29
Modül 3 Ölçme değerlendirme ve sınav hazırlama	M3. K5. "Derslerde yapılan sunumlar ve örnekler çok güzeldi ve hocalarımız konulara hakimdi." M3. K6. "Gerekli materyallerin hazır olması ders işleyişini hızlandırmıştır." M3. K26. "Fazlasıyla hazırlıklı ve motive geliyordu." M3. K25. "Her dersinde yenilikçi bir materyalle gelmesinin yanında hazırlıklarını keyifle yapmış olduğunu hissettirdi." M3. K33. "Hazırlanan materyallerden anlaşılıyordu."					

Tablo 5'deki verilere göre, katılımcılar genel olarak eğitimcilerin eğitime hazırlıklı geldiğini düşünmektedir. Katılımcıların geri bildirimlerinde eğitimcilerin hazırlıklı olduklarına dair dönütler ve ders materyallerinin kalitesi öne çıkmaktadır. Örneğin, Modül 3'te bir katılımcı eğitimcinin hazırlıklı

olmasının ders işleyişini hızlandırdığını ve gerekli materyallerin hazır olmasının olumlu bir etki yarattığını belirtmiştir. Bu geri bildirimler, eğitimcilerin öğrencilere etkili bir şekilde bilgi aktarmak için gerekli hazırlıkları yaptığını ve derslerin verimli geçmesini sağladığını göstermektedir.

Tablo 6. Kursiyerlerin "Eğitim sürecinde kullanılan materyaller yeterliydi." ifadesine verdiği yanıtlar

	Modül 1		Modül 2		Modül 3	
	Oran	Frekans	Oran	Frekans	Oran	Frekans
Hiç Katılmıyorum.	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0
Katılmıyorum.	0,00%	0	3,23%	1	0,00%	0
Orta derecede katılıyorum.	16,13%	5	6,45%	2	2,56%	1
Katılıyorum.	51,61%	16	48,39%	15	48,72%	19
Tamamen Katılıyorum.	32,26%	10	41,94%	13	48,72%	19
Modül 3 Ölçme değerlendirme ve sınav hazırlama	<p>M3. K6. "Grubumuzun kalabalık olmasına karşın materyaller yeterliydi. Ortak kullanım ile fikir birliği oluşturulması açısından önemliydi."</p> <p>M3. K28. "Sunumlarımız çok özenli hazırlanmıştı. Besin piramidi metnini kullandığımız hafta çok tekrar düştük, belki tekrar gözden geçirmek isterseniz bu metni."</p> <p>M3. K29. "Gereksiz detaylarla ve monoton bir sunu değildi. Son derece keyifli sunumlar hazırlamıştı."</p> <p>M3. K33. "Yeterliydi fakat eğitim süresi uzatılarak yeni konu ve kaynaklar eklenebilirdi."</p>					

Tablo 6'da, kursiyerlerin "Eğitim sürecinde kullanılan materyaller yeterliydi." ifadesine verdikleri yanıtlar incelendiğinde, genel olarak katılımcıların eğitim sürecinde kullanılan materyallerden memnun olduğu görülmektedir. Geri bildirimlerde, eğitim sürecinde kullanılan materyallerin özenle hazırlandığına dair olumlu ifadeler öne çıkmaktadır.

Tablo 7. Kursiyerlerin "Verilen eğitim teorik açıdan yeterliydi." ifadesine verdiği yanıtlar

	Modül 1		Modül 2		Modül 3	
	Oran	Frekans	Oran	Frekans	Oran	Frekans
Hiç Katılmıyorum.	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0
Katılmıyorum.	3,23%	1	3,23%	1	0,00%	0
Orta derecede katılıyorum.	6,45%	2	3,23%	1	0,00%	0
Katılıyorum.	48,39%	15	51,61%	16	51,28%	20
Tamamen Katılıyorum.	41,94%	13	41,94%	13	48,72%	19
Modül 3 Ölçme değerlendirme ve sınav hazırlama	<p>M3. K28. "Kısıtlı bir süre için çok fazla bilgi vardı."</p> <p>M3. K33. Eğitim süresi içinde yeterliydi."</p>					

Tablo 7'de yer alan verilere göre, katılımcıların eğitimin teorik yönünden genel olarak memnun oldukları görülmektedir. Özellikle Modül 3'teki katılımcıların çoğunluğu eğitimin teorik açıdan yeterli olduğunu düşünmektedir. Bazı katılımcılar, Modül 3 için "Kısıtlı bir süre için çok fazla bilgi vardı." ifadesini kullanarak eğitimin içeriğinin yoğun olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Tablo 8. Kursiyerlerin “Verilen eğitim uygulama açısından yeterliydi.” ifadesine verdiği yanıtlar

	Modül 1		Modül 2		Modül 3	
	Oran	Frekans	Oran	Frekans	Oran	Frekans
Hiç Katılmıyorum.	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0
Katılmıyorum.	3,33%	1	0,00%	0	0,00%	0
Orta derecede katılıyorum.	10,00%	3	6,45%	2	2,56%	1
Katılıyorum.	63,33%	19	54,84%	17	56,41%	22
Tamamen Katılıyorum.	23,33%	7	38,71%	12	41,03%	16
Modül 1 Anlam ve kullanım boyutuyla dil bilgisi öğretimi	M1. K6. “Eğitimi verenlerden bağımsız olarak katılımcı arkadaşların teknolojiyle olan uzak ilişkisinden dolayı atölyede grup çalışmalarından hiç keyif almadım. Bireysel çalışmayı tercih ederim her zaman.” M1. K21. “Uygulamaların tamamı ders esnasında olsa daha güzel olurdu.”					
Modül 3 Ölçme değerlendirme ve sınav hazırlama	M3. K28. “Uygulama yapma fikri gerçekten çok heyecan verici ancak grup çalışmaları hedeflendiği kadar verimli geçmedi.” M3. K33. “Eğitim süresi içinde yeterliydi.”					

Tablo 8'deki verilere göre, katılımcıların verilen eğitimin uygulama açısından yeterli olduğuna dair görüşleri değişkenlik göstermektedir. Modül 1 için, %63.33'ü katıldığını belirtirken, %23.33'ü tamamen katıldığını ifade etmiştir. Modül 2 ve Modül 3 için ise çoğunlukla katılımcılar eğitimin uygulama yönünden yeterli olduğunu düşünmektedir. Ancak, bazı katılımcılar uygulama ve grup çalışmalarının verimliliği hakkında değişken yanıtlar vermiştir. Örneğin, Modül 1'den bir katılımcı, "Eğitimi verenlerden bağımsız olarak katılımcı arkadaşların teknolojiyle olan uzak ilişkisinden dolayı atölyede grup çalışmalarından hiç keyif almadım." şeklinde bir görüş belirtmiştir. Benzer şekilde, Modül 3'ten bir katılımcı, "Grup çalışmaları hedeflendiği kadar verimli geçmedi." şeklinde bir değerlendirme yapmıştır.

Tablo 9. Kursiyerlerin “Eğitim ilgi çekici ve keyifliydi.” ifadesine verdiği yanıtlar

	Modül 1		Modül 2		Modül 3	
	Oran	Frekans	Oran	Frekans	Oran	Frekans
Hiç Katılmıyorum.	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0
Katılmıyorum.	6,45%	2	3,23%	1	0,00%	0
Orta derecede katılıyorum.	6,45%	2	3,23%	1	5,26%	2
Katılıyorum.	58,06%	18	45,16%	14	36,84%	14
Tamamen Katılıyorum.	29,03%	9	48,39%	15	57,89%	22
Modül 1 Anlam ve kullanım boyutuyla dil bilgisi öğretimi	M1. K24. “Bildiğimiz şeyler olduğundan dönem dönem sıkıcıydı.”					
Modül 3 Ölçme değerlendirme ve sınav hazırlama	M3. K5. “Eğitim sırasında uygulamalı ve grup olarak etkinlik hazırlamak eğlenceliydi.” M3. K11. “Konulara hâkimiyet sağlamamız için verilen eğitim, eğitim alanların ilgilerini toplayan ve katkı sağlayan düzeydeydi.” M3. K15. “Daha önce lisansta eğitimleri aldığımız için bazı konularda tekrar yaşamış olduk. Bu hususta sıkılma oldu. Ama eksik ve unutulmuş konuları gördükçe keyif aldım.” M3. K28. “Başlarda çok heyecanlı ve ilgiliydim ancak süre uzayınca kasım ayında yapmam gereken sorumluluklar başlayınca ilgim dağıldı.” M3. K33. “Hocamızın konu anlatımı ve enerjisi yüksek motivasyonu çok teşvik ediciydi.”					

Kursiyerlerin “Eğitim ilgi çekici ve keyifliydi.” ifadesine verdiği yanıtları değerlendirdiğimizde, genel olarak katılımcıların eğitimi ilgi çekici ve keyifli bulduğu görülmektedir. Bazı katılımcılar, eğitimin bazı bölümlerinin tekrar niteliği taşıdığını ve bu nedenle sıkıcı olabileceğini ifade etmiştir. Ancak çoğunluk, eğitimin ilgi çekici ve keyifli olduğunu belirtmiş ve özellikle eğitim süresince uygulamalı etkinliklerin keyifli olduğunu vurgulamıştır.

Tablo 10. Kursiyerlerin “Eğitim sonrasında ilgili konularda daha bilinçli hale geldim.” ifadesine verdiği yanıtlar

	Modül 1		Modül 2		Modül 3	
	Oran	Frekans	Oran	Frekans	Oran	Frekans
Hiç	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0
Katılmıyorum.	3,33%	1	3,23%	1	0,00%	0
Katılmıyorum.	6,67%	2	3,23%	1	0,00%	0
Orta derecede katılıyorum.	43,33%	13	45,16%	14	43,59%	17
Katılıyorum.	46,67%	14	48,39%	15	56,41%	22
Tamamen Katılıyorum.						

Hangi konuda bilgi düzeyinizin arttığını düşünüyorsunuz?

Modül 1	M1. K1. “Materyal geliştirme.”
Anlam ve kullanım boyutuyla dil bilgisi öğretimi	M1. K24. “Soru yazma konusunda bilgi düzeyim arttı.” M1. K26. “Materyal hazırlama ve geliştirme.”
Modül 2	M2. K1. “Görsel ve işitsel araçlarla yabancılara Türkçe öğretmek zevkli hale gelecek. Özellikle materyal geliştirme ve yapay zekâ, canva vb. programları kullanmayı daha iyi öğrendim.”
Dil becerilerine uygun materyal geliştirme	M2. K3. “Yeni web programlarının kullanımı” M2. K5. “Yapay zekâ ve web araçları ile materyal hazırlama konusunda bilgilendim.” M2. K6. “Etkinlik geliştirmede ilerlediğimi düşünüyorum.” M2. K8. “Dinleme Becerisi ve Yazma Becerisi” M2. K10. “Materyal geliştirme ve materyal hazırlama uygulamaları” M2. K11. “Eğitimin müfredatı ve materyal hazırlama” M3. K11. “Eğitimle birlikte çalışmakta olduğum kurum içi ve sınıf içi etkinliklerdeki yeterliliğim arttı.” M3. K26. “Türkçenin yabancılara öğretimi alanında ciddi bir farkındalık kazandım. Neyi nasıl yapmam gerektiği konusunda bir netlik oluştu.” M3. K31. “Daha bilinçli ve bilgili hâle geldim.”
Modül 3	M3. K1. “Soru hazırlama, soruların kolay, orta ve zorluk derecelerini belirleyebilme”
Ölçme değerlendirme ve sınav hazırlama	M3. K3. “Özellikle soru hazırlama ve ölçme değerlendirme aşamasında.” M3. K5. “Ders kitabındaki etkinlikler dışında nasıl etkinlikler geliştirebilirim ve bu etkinlikleri hazırlarken hangi ayrıntılara dikkat etmem lazım bunları ayrıntılı bir şekilde öğrendim.” M3. K6. “Dallanmış ağaç, madde güçlük indeksi hesaplama gibi ölçme ve değerlendirme” M3. K8. “Okuma, dinleme, yazma ve dinleme becerilerinde arttığını düşünüyorum.” M3. K10. “Ders içi ve sınav gibi öğrencinin öğrenme düzeyini belirleme kısmında ortaya çıkarabileceğim materyaller ve sınavlar için bilgim arttı.” M3. K11. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sınav İçeriği Geliştirme” M3. K14. “Özellikle ölçme materyali hazırlama konusunda bilgi düzeyimin arttığını düşünüyorum.”

- M3. K17. “En çok ölçme ve değerlendirme araçları konusunda bilgim arttı. Ve değerlendirme yaparken dikkat etmemiz gereken hususlar hakkında öyle çok şey öğrendim ki, sanki daha önce bu konuda hiçbir şey bilmiyordum gibi hissediyorum.”
- M3. K21. “Temel kavramlar, ölçme araçlarının özellikleri, baştan sona sınav hazırlama süreci”
- M3. K27. “Özellikle teorik kısımda alan yazına dair teknik isimleri sistemli şekilde kafama yerleştirmemde bana çok fayda sağladı.”
- M3. K28. “Soru hazırlama”
- M3. K32. “Edindiğim bilgileri kullanmaya başladım.”

Tablo 10'daki verilere göre, katılımcıların eğitim sonrasında ilgili konularda daha bilinçli hale geldikleri belirtilmektedir. Bazı katılımcılar eğitim modüllerinin, eksiklerini fark etmelerine ve daha bilinçli hale gelmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Katılımcılara hangi konularda bilgi düzeylerinin arttığını sorulduğunda Modül 1'den bir katılımcı, "Soru yazma konusunda bilgi düzeyim arttı." ifadesini kullanmıştır. Modül 2'den bir başka katılımcı ise, "Görsel ve işitsel araçlarla yabancılara Türkçe öğretmek zevkli hale gelecek. Özellikle materyal geliştirme ve yapay zekâ, canva vb. programları kullanmayı daha iyi öğrendim." şeklinde değerlendirme yapmıştır. Modül 3'ten bir katılımcı ise, "Okuma, dinleme, yazma ve dinleme becerilerinde arttığımı düşünüyorum." ifadesiyle eğitim sonrası elde ettiği bilgileri açıklamıştır.

Tablo 11. Kursiyerlerin “Eğitimden memnun kaldım.” ifadesine verdiği yanıtlar

	Modül 1		Modül 2		Modül 3	
	Oran	Frekans	Oran	Frekans	Oran	Frekans
Hiç Katılmıyorum.	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0
Katılmıyorum.	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0
Orta derecede katılıyorum.	6,45%	2	6,45%	2	0,00%	0
Katılıyorum.	51,61%	16	38,71%	12	43,59%	17
Tamamen Katılıyorum.	41,94%	13	54,84%	17	56,41%	22
Modül 1 Anlam ve kullanım boyutuyla dil bilgisi öğretimi	M1. K1. “Genel olarak memnun kaldım ancak eğitimi verenlerden bağımsız olarak katılımcı arkadaşların teknolojiyle olan uzak ilişkisinden dolayı atölyede grup çalışmalarından hiç keyif almadım. Bireysel çalışmayı tercih ederim her zaman.”					
	M1. K15. “Sadece yoğun bir şekilde çalışırken bu eğitimi almak biraz yorucu oldu.”					
Modül 3 Ölçme değerlendirme ve sınav hazırlama	M3. K1. “Verimli bir eğitim süreci geçirdiğimize inanıyorum. Eğitimden önce kendi tecrübelerimize göre materyal hazırlarken veya eğitim verdiğimiz kitabı referans alırken Avrupa Ortak Çerçeve Metninin alanımız için ne derece önemli olduğu ve yapacağımız materyal ve ölçmelerde her şeyden önce çerçeve metnini esas almamız gerektiğini iyice benimsemiş oldum. Kurumsal karardan dolayı eğitim videoları paylaşılmadı en azından internet üzerinden paylaşılıp bir haftalık izleme süresi verilebilirdi. Birçok eğitimde belli bir süre izleme hakkı bulunuyor. Derse katılım sağlayamadığımız günü bir sonraki derse kadar izleyip aradaki açığı kapatabilirdik. Eğitimi düzenleyen destekleyen, emek veren İstanbul TÖMER ekibine ve hocalarımıza teşekkür ediyorum.”					
	M3. K26. Emeği geçen herkese çok teşekkür ederim. ben çok faydalandım.					
	M3. K27. Bu eğitime katıldığım için gerçekten çok memnunum.” oldukça kapsamlı ve bilgilendiriciydi. Bana pek çok yeni bilgi ve beceri kazandırdı. Her konu detaylı ve anlaşılır bir şekilde işlendi. bana çok şey öğretti.					
	M3. K31. Farklı eğitimlerin de açılmasını heyecanla bekliyorum.					

Tablo 11'deki verilere göre, katılımcıların çoğu eğitimlerden memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların memnuniyetlerini açıkladıkları kısımlarda ise çeşitli yorumlar yer almaktadır. Örneğin, Modül 1'den bir katılımcı, "Sadece yoğun bir şekilde çalışırken bu eğitimi almak biraz yorucu oldu." ifadesini kullanmıştır. Modül 3'ten bir başka katılımcı ise, "Bu eğitime katıldığım için gerçekten çok memnunum; oldukça kapsamlı ve bilgilendiriciydi. Bana pek çok yeni bilgi ve beceri kazandırdı." şeklinde değerlendirme yapmıştır. Bu yorumlar, eğitimden memnuniyetin farklı nedenlere dayandığını göstermektedir.

Tablo 12. Kursiyerlerin "Bu eğitimi meslektaşlarıma tavsiye ederim." ifadesine verdiği yanıtlar

	Modül 1		Modül 2		Modül 3	
	Oran	Frekans	Oran	Frekans	Oran	Frekans
Hiç Katılmıyorum.	0,00%	0	0,00%	0	2,56%	1
Katılmıyorum.	0,00%	0	3,23%	1	0,00%	0
Orta derecede katılıyorum.	9,68%	3	3,23%	1	2,56%	1
Katılıyorum.	35,48%	11	38,71%	12	30,77%	12
Tamamen Katılıyorum.	54,84%	17	54,84%	17	64,10%	25
Modül 1 Anlam ve kullanım boyutuyla dil bilgisi öğretimi	M1. K24. "Mesleğe yeni başlamış olanlar kesinlikle almalı."					
Modül 3 Ölçme değerlendirme ve sınav hazırlama	M3. K1. "Alanda çalışan hocalarımla bu eğitimden faydalanmasını ve almasını tavsiye ederim. Çünkü bu eğitim sayesinde daha önce bilmediğim birçok konuyu öğrenme fırsatı buldum." M3. K11. "Özellikle Yabancılara Türkçe Öğretiminde çalışmakta olan meslektaşlarımla mutfakta uygulananlar dışında teorik bilgilerde de yeterliliğini artırması açısından önerebileceğim bir eğitim." M3. K27. Tabi ki M3. K33. Tavsiye eder ve mutlaka başka bir eğitime katılmak isterim.					

Tablo 12'deki verilere göre, katılımcılar genel olarak verilen eğitimleri meslektaşlarına tavsiye etmeyi düşünmektedirler. Katılımcıların eğitimi tavsiye etme konusundaki yorumları incelendiğinde, çeşitli nedenlerle eğitimi meslektaşlarına tavsiye etmeyi düşündükleri görülmektedir. Örneğin, Modül 1'den bir katılımcı, "Mesleğe yeni başlamış olanlar kesinlikle almalı." şeklinde bir tavsiyede bulunmuştur. Modül 3'ten diğer bir katılımcı ise, "Alanda çalışan hocalarımla bu eğitimden faydalanmasını ve almasını tavsiye ederim. Çünkü bu eğitim sayesinde daha önce bilmediğim birçok konuyu öğrenme fırsatı buldum." ifadesiyle eğitimi tavsiye etmiştir. Bu yorumlar, katılımcıların eğitimden elde ettikleri faydaları ve eğitimin niteliğini değerlendirdiklerini göstermektedir.

Tablo 13. Kursiyerlerin "Bu eğitimin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarında verilen eğitimlerden daha yararlı olduğunu düşünüyorum." ifadesine verdiği yanıtlar

	Modül 1		Modül 2		Modül 3	
	Oran	Frekans	Oran	Frekans	Oran	Frekans
Hiç Katılmıyorum.	0,00%	0	0,00%	0		
Katılmıyorum.	0,00%	0	0,00%	0		
Orta derecede katılıyorum.	25,81%	8	22,58%	7		
Katılıyorum.	32,26%	10	32,26%	10		
Tamamen Katılıyorum.	41,94%	13	45,16%	14		

Eğitimin sertifika programlarından farklı olan yönleri sizce nelerdir?

Modül 1 Anlam ve kullanım boyutuyla dil bilgisi öğretimi	<p>M1. K1. "Eğitim sertifika programlarında genel konular anlatılıyor. Burada daha ayrıntılı bir şekilde derste hangi etkinlikler yapılabilir ve materyal olarak başka neler kullanılabilir ayrıntılı bir şekilde öğretiliyor."</p> <p>M1. K6. "Sertifika programından daha kapsamlı olduğu doğru ama program da konuya giriş için çok güzel bir başlangıç sağlamıştı. Bu eğitimler konuları detaylandırma ve aslında öğretmeyi öğretme konusunda çok daha faydalı."</p> <p>M1. K14. "Eğitimin etkileşimli ilerlemesini faydalı buluyorum. sertifika programlı modüllere katılmadım ancak katılmayı düşünüyorum. Kanaatim şöyle ki aldığımız bu eğitimde sınav olmamış olsak da mesleki anlamda bize olan katkısı zannediyorum ki diğer modüller gibi fazladır. Teşekkür ederim. Hatta diğer modüllere katılmadan bu eğitim teorik olarak dil seviyesi belirlemede ve yol, yöntem ve metot açısından da materyal hazırlamanın ya da ölçme yapabilmenin ön koşulu olarak sunulmalıdır."</p> <p>M1. K16. "Verilen görevler, takip, kontrol, karşılıklı etkileşim ve takım çalışması."</p> <p>M1. K21. "Kesinlikle katılıyorum."</p> <p>M1. K22. "Uygulamaya yönelik olması."</p> <p>M1. K23. "Zaman daha fazlaydı. Daha çok soru sorma, uygulama ve öğrenme imkanı vardı. Ayrıca ek materyaller gerçekten çok faydalıydı."</p> <p>M1. K24. "Her bir konuya tek tek değinmiş olmak."</p>
Modül 2 Dil becerilerine uygun materyal geliştirme	<p>M2. K1. "Alanında uzman hocaların uygulama yaptırarak öğretmesi hoşuma gitti. Ciddi bir kurum. Teşekkürler."</p> <p>M2. K3. "Uygulamalı olması"</p> <p>M2. K4. "Orada her şey biraz soyut kalıyor. Çünkü uygulama yok. Benim bu alanda henüz hiç tecrübem yok. Bu akademi eğitimlerindeki uygulamalar sayesinde bu alanda ne ile karşı karşıya kalacağımı ve uygulama noktasında nelere ihtiyacım olduğunu yüzleşerek öğrenmiş oldum. Emegi geçen herkese, bilhassa özverilerinden, disiplinli ve detaylı öğretim sistemlerinden ötürü hocalarıma çok teşekkür ederim."</p> <p>M2. K5. "Sertifika programı temel bir eğitim. Bu eğitim ise daha uzmanlaşmaya ve derse ilgiyi arttırmaya yönelik bir eğitimdi."</p> <p>M2. K6. "Uygulamada daha etkili olduğunu deneyimledim. "</p> <p>M2. K9. "İhtiyaca yönelik teorik eğitim ve uygulama yapılması. Sertifika programları geneli öğretirken bu modül özeli derinlemesine hedef alıyor. Kaliteli bir eğitimdi. Her şey için teşekkürler. "</p> <p>M2. K10. "Daha fazla uygulama yapmaya imkan buldum. Teori uygulama ile desteklendi. "</p> <p>M2. K11. "Uygulamalı olması"</p>

Tablo 13'teki verilere göre, katılımcıların bu eğitimin sertifika programlarından daha yararlı olduğuna ilişkin düşünceleri incelenmiştir. Modül 1 için, %41.94'ü tamamen katıldığını, %32.26'sı katıldığını ifade etmiştir. Modül 2 için, %45.16'sı tamamen katıldığını, %32.26'sı katıldığını belirtmiştir. Modül 3 için ise %41.94'ü tamamen katıldığını, %25.81'i katıldığını ifade etmiştir. Tabloda katılımcıların eğitimi sertifika programlarından daha yararlı bulmalarının nedenleri de incelenmiştir. Modül 1'den bir katılımcı, "Eğitim sertifika programlarında genel konular anlatılıyor. Burada daha ayrıntılı bir şekilde derste hangi etkinlikler yapılabilir ve materyal olarak başka neler kullanılabilir ayrıntılı bir şekilde öğretiliyor." şeklinde eğitimin daha detaylı olduğunu vurgulamıştır. Modül 2'den başka bir katılımcı ise, "Sertifika programı temel bir eğitim. Bu eğitim ise daha uzmanlaşmaya ve derse ilgiyi arttırmaya yönelik bir eğitimdi." ifadesiyle eğitimin daha uzmanlaşmaya odaklandığını ve derse olan ilgiyi artırdığını belirtmiştir. Bu veriler, katılımcıların eğitimden elde ettikleri faydaları ve eğitimin sertifika programlarından hangi yönleriyle farklı olduğunu düşündükleri göstermektedir.

Sonuç ve öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Öğretmen Akademisi" programının, yabancı dil öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlayan kapsamlı bir eğitim olduğu görülmektedir. Programın modüler yapısı ve çeşitli öğrenme yöntemleriyle desteklenen eğitim süreci, katılımcıların alanlarında daha etkin ve yetkin olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır.

Programda yer alan kursiyerlerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmaktadır.

- Kursiyerlerin çoğunluğu eğitim sürecinde kullanılan materyallerin yeterli olduğunu belirtmiştir. Özellikle Modül 2 ve Modül 3 için bu durum daha belirgindir.
- Kursiyerler, sordukları soruların eğitimci tarafından açık ve net bir şekilde yanıtlandığını genel olarak kabul etmişlerdir.
- Kursiyerler eğitim boyunca kullanılan sunumların özenli hazırlandığını ve keyifli olduğunu belirtmişlerdir.
- Eğitim içeriği teorik ve pratik açıdan yeterli bulunmuştur. Özellikle Modül 3'te verilen eğitim, diğer modüllere göre katılımcılar tarafından daha yeterli bulunmuştur.
- Uygulama açısından, kursiyerlerin çoğunluğu eğitimin yeterli olduğunu düşünmüştür. Ancak bazı katılımcılar, grup çalışmalarının daha verimli olabileceğini belirtmiştir.
- Kursiyerler, eğitimin faydalı olduğunu ve kendilerini daha bilinçli hale getirdiğini ifade etmişlerdir.
- Eğitimden memnuniyet oranı yüksektir. Çoğu katılımcı, eğitimden tamamen memnun kaldığını belirtmiştir.
- Kursiyerler, eğitimi meslektaşlarına tavsiye etme eğilimindedir. Özellikle eğitimin, meslektaşların mesleki becerilerini artırmada faydalı olduğu düşünölmektedir.
- Kursiyerler, bu eğitimin sertifika programlarından daha yararlı olduğunu düşünmektedir. Detaylı içerik, uygulamalı öğrenme fırsatları ve uzman eğitimcilerin katkısı, sertifika programlarından ayrılan özellikler arasındadır.

Çalışmada elde edilen bulgulara dayalı olarak program ile ilgili şu öneriler sunulabilir:

- Modül 1 için eğitim süresinin yeterliliğiyle ilgili farklı görüşler olduğu göz önüne alınmalıdır. Katılımcıların talepleri ve geri bildirimleri dikkate alınarak eğitim süresi uzatılabilir ve içeriği güncellenebilir.
- Modül 2 ve Modül 3 için genel memnuniyetin yüksek olmasıyla birlikte, katılımcıların önerileri doğrultusunda eğitim süresi uzatılabilir veya içerik daha derinlemesine işlenebilir.

- Katılımcıların bazıları grup çalışmalarının ve uygulama aktivitelerinin verimliliğini sorgulamıştır. Bu nedenle, eğitim metodolojileri ve uygulama teknikleri gözden geçirilerek daha etkili ve katılımcı odaklı yöntemler benimsenebilir.
- Katılımcıların farklı öğrenme stillerine ve tercihlerine uygun olarak eğitim içeriği ve yöntemleri çeşitlendirilebilir.
- Katılımcıların eğitim sonrası daha bilinçli ve bilgili olduklarını belirtmeleri, eğitimin etkisinin değerli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, eğitimin etkisini sürdürmek için katılımcıların desteklenmesi ve pratik uygulamaların teşvik edilmesi önemlidir.
- Katılımcıların genel memnuniyetlerinin yüksek olması, eğitim programının başarılı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, eğitim programının etkilerini daha da artırmak için katılımcıların geri bildirimlerine ve önerilerine daha fazla önem verilmelidir.

Kaynakça

- Bulut, S. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifika programının kursiyerlerin gözünden değerlendirilmesi*. *Journal of Language Education and Research*, 6 (2), 376-392 .
- Candaş, Z. C., Başutku, S. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarının etkinliği üzerine bir durum çalışması*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 7. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Kongresi Özel Sayısı, 158-170 .
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(2), 265-277.
- Çelik, M. E. (2021). *Düzenleyen görüşlerinden hareketle yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarının incelenmesi*. *Karadeniz Araştırmaları*, 18 (70), 469-485 .
- Çetin, Onur (2020), "Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarında görülen eksiklikler ve çözüm önerileri", XV. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildiri Kitabı, Sayfa:366-375, Gürcistan-Tiflis.
- Demirel, Ş. , Kökçü, Y. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programına katılan öğrencilerin sertifika programı hakkındaki görüşleri*. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7 (3), 1884-1901.
- Doğan, S., Demirel, M. V. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programına ilişkin kursiyer görüşleri: Bozok TÖMER örneği*. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8 (1), 120-132 . DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1249022
- Freeman, D. Q., Johnson, K. (Eds.). (1998). *Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education*. *TESOL Quarterly*, 32, 397-417.
- Gall, D.M., Gall, P.J., ve Borg, W.R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston, MA:Pearson.
- Kökçü, Y. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programına katılan öğrencilerin sertifika programı hakkındaki görüşleri*. *International Journal of Turkish Literature, Culture, Education*, 7(3).
- Kurt, B (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programına ilişkin kursiyer görüşlerinin karşılaştırmalı bir analizi*, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3:1, 73-90.
- Richards, J. C., Nunan, D. (1990). *Second language teacher education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Yağmur, K. (2011). *Batı Avrupa'da anadili Türkçe olan öğrencilere Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi ve kuramsal sorunlar*. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler* (s. 221-230). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, Ü. & Tepeli, Y. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterlilikleri üzerine bir çalışma*. International Journal of Language Academy, 2(4), 564-578.

12. Psikodilbilimsel Bir Yaklaşım: Kinyas ve Kayra¹

Hamza HAVUZ²

APA: Havuz, H. (2024). Psikodilbilimsel Bir Yaklaşım: Kinyas ve Kayra. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 202-215. DOI: 10.29000/rumelide.1469405.

Öz

Dil, bireyin tamamen kendine özgü olan birtakım zihinsel faaliyetlerle gelişim gösteren, tek ya da başatlığı kanıtlanmış salt birkaç bileşenden oluşmaz. Dilin üretim ve algı süreçleri bireyin başlangıçta öz yeterliği, psikolojik ve sosyal çevre gibi birçok faktörün eş zamanlı etkileşimi neticesinde oluşur. Bu yoğun ilişkiler, dil biliminin önemli ölçüde disiplinler arası bir kimlik kazanmasını sağlamıştır. İfade edilen bu ilişkiler edebî türlerin inşa sürecinde de önemli bir rol oynar. Psikodilbilim dil bilimsel kökten, psikolojiye bağlı olarak geliştirilmiş olan kuramlardan hareketle dilin üretim, edinim ve algılama gibi zihinsel süreçlerini inceler. Disiplinin yazılı metinlerdeki inceleme konuları, dilsel bir çıktının bilişsel düzeydeki mantık yapısı ve bu yapının bilinç altına dayanan hareket alanlarındaki izlemlerin anlaşılması üzerine kuruludur. Hakan Günday'ın *Kinyas ve Kayra* adlı romanı, ana karakter ve olay örgüsü bakımından psikodilbilimsel çözümleme yapılabilecek bir derinliğe sahiptir. Çalışmada, romanın iki ana kahramanı olan Kinyas ve Kayra'nın düşünce ve davranış dünyalarının inşasında kullanılan yazınsal stratejiler, psikodilbilimsel açıdan incelenmiştir. Karakterlerin genel yaşam tasarımlarında belirleyici olan dinamikler konularına özel olarak ayrıştırılmış, ilgili disiplinler arası yaklaşımlarla da neden-sonuç ilişkisi kurulmuştur. İncelemenin bir diğer aşamasında kahramanların düşünce, duygu ve davranış dünyalarındaki psikolojik imgeler kendi aralarında karşılaştırmaya olanak tanıyacak şekilde fişlenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen verilerden hareketle eserin inşasındaki kurgusal süreçlere ilişkin dil bilimsel değerlendirme ve tespitlerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Türk dili, dilbilim, psikodilbilim, Kinyas ve Kayra, Çözümleme

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %17

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 17.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469405

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlük

² Doktora, Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD / PhD, Giresun University, Institute of Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature (Giresun, Türkiye), hamzahavuz55@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-6957-151X, **ROR ID:** https://ror.org/05sraq822, **ISNI:** 0000 0004 0399 3319, **Crossref Funder ID:** 100017218

A Psycholinguistic Approach: Kinyas and Kayra³

Abstract

Language does not consist of a single or only a few components that are proven to be dominant, which develop through a set of mental activities that are entirely unique to the individual. The production and perception processes of language are the result of the simultaneous interaction of many factors such as the individual's initial self-efficacy, psychological and social environment. These intense relationships have led linguistics to gain an interdisciplinary identity to a significant extent. These relationships also play an important role in the construction process of literary genres. Psycholinguistics examines the mental processes of language such as production, acquisition and perception based on the theories developed in psychology. The discipline's subjects of study in written texts are based on the cognitive logic structure of a linguistic output and the understanding of the traces in the subconscious movement areas of this structure. Hakan Günday's novel *Kinyas ve Kayra* has a depth that can be analyzed psycholinguistically in terms of main characters and plot. In this study, the literary strategies used in the construction of the thought and behavior worlds of Kinyas and Kayra, the two main protagonists of the novel, are examined from a psycholinguistic perspective. The dynamics that are decisive in the general life designs of the characters have been separated specifically for their subjects, and a cause-and-effect relationship has been established with the relevant interdisciplinary approaches. In another stage of the analysis, the psychological images in the worlds of thought, emotion and behavior of the protagonists were recorded in a way to allow comparison among themselves. Based on the data obtained as a result of the study, linguistic evaluations and determinations were made regarding the fictional processes in the construction of the work.

Keywords: Turkish language, linguistics, psycholinguistics, Kinyas and Kayra, Analysis

1. Giriş

Alan yazınında psikodilbilimin tanım, amaç ve çalışma sahasına ilişkin birbirini tamamlayan çeşitli yaklaşımlar ileri sürülmüştür. Psikodilbilim, dil bilimi ve psikoloji kuramlarından hareketle dil davranışındaki göstergeleri tespit etmek ve dil kullanımını kapsayan işlevleri ortaya çıkarmaya odaklanır. Bu noktada disiplinin temel amacı dil bilimsel kuramların doğruluğuna ilişkin saptamalarda bulunmakla sınırlı değildir. Psikodilbilimciler bireyin kişisel dil kullanımını, anlama ve kavrama işlevini, dilin kullanım biçimini ve bu ilişkilerin kurulmasında rol oynayan deneyim, bellek, biyolojik ve psikolojik süreçleri de inceler (Ekmekçi, 1995, s. 12-13). Psikodilbilim, dil davranışı ve bu davranışın temelindeki ruhbilimsel süreçleri inceleyerek konuşmanın üretim, planlama, algılama ve aktarılmasındaki zihinsel süreçleri incelemeye odaklanır (İmer vd., 2011, s. 215-216). Disiplin, "iletir

³ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 17

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 17.03.2024-Acceptance Date: 20.04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469405

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

ve bu iletileri aktaran ya da alan bireyi birbirine bağlayan ilişkilerle” ilgilenir; bu bağlamda “iletişim sürecini, sözlü çağrışımları, dilin öğrenilmesi sorununu ve düşünce ile dil arasındaki genel ilişkileri” esas alır (Kıran ve Eziler, 2018, s. 376). Bu tanımlardan hareketle, psikodilbilim, dilin iç ve dış dinamikleri arasındaki yoğun ilişkilere çok yönlü odaklanan bir disiplin olarak özetlenebilir.

Psikodilbilimin kökleri XVIII. yüzyılın sonlarına dayanmakla birlikte, alandaki gelişmelere bağlı olarak XIX. yüzyılda bir disiplin hâline getirilmiş, XX. yüzyılın ilk yarısında ise bugünkü modern yapısı önemli ölçüde kurulmuştur (Levelt, 2013, s. 576). Psikodilbilimi terim olarak ilk kez, psikolog Jacob Robert Kantor tarafından 1936 yılında yayımlanan “An objective psychology of grammer” adlı çalışmada kullanılmıştır. Kantor’a göre dilin genel işleyişinde üçlü bir ilişki vardır: tepki veren kişinin davranışı - konuşma-, söz konusu nesnenin uyarıcı işlevi ve tepki gösteren kişi. Bu üçlü etkileşimi içinde barındıran dil ise bir tür psikolojik etkileşim aracı/çıktısı olarak tanımlanmaktadır (Kantor, 1922, s. 73).

Psikodilbilim, İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra, özellikle 1950’lerdeki ilk çalışmalara kıyasla daha üretken bir döneme girer. Psikoloji ve dil bilimi seminerleri bu dönemde giderek artar. Konuşma merkezinin tespit edilmesi ve bu merkezin asli, eş zamanlı, ardılı veya öncülü konumunda yer alan insan fizyolojisi, biyokimyası ve psikolojisi arasındaki ilişkilerin anlaşılmasına yönelik olan çalışmalar hız kazanır. Disiplinin ilk teori ve araştırma problemleri, George Miller tarafından “Language and communication” (1951), daha sonra da Charles Osgood ve Thomas Sebeok tarafından hazırlanan “Psycholinguistics: A survey of theory and research problems” (1954) adlı çalışmalarda sistemli hâle getirilmiştir.

Araştırmacıların psikodilbilimsel analize dayanan çalışmalardaki genel yaklaşımları, ele alınan metnin çoğunlukla “temel mantık yapısı veya düzeni” gibi konularda tespit edilen göstergelerin bilişsel düzeyde anlaşılması üzerine kuruludur (Sonkaya, 2022, s. 285). Bu yaklaşım, yazar tarafından tür ya da aktarmak istediği düşüncelere bağlı olarak kurgulamış olduğu metnin iç yapısındaki izlemlerin bütün boyutlarıyla anlaşılmasına olanak tanır.

Çalışmanın ilk bölümünde karakterlerin bireysel yaşam tasarımlarındaki öne çıkan tip özellikleri, dilsel göstergeler üzerinden konularına özel olarak oluşturulmuş başlıklarda ele alınmıştır. Böylelikle, iki ana kahramanın kurgusal boyutta yaratılan yapay bilinçlerindeki bazı temel dinamiklerin psikodilbilimsel açıdan incelenmesi amaçlanmıştır. Romanın anlatıcı formunda kullanılan “sıralı” kahraman anlatıcı tekniği, karakterlerin bütün söz varlığının birbirleriyle karşılaştırma yapılabilecek şekilde ayrıştırılabilmesine olanak tanımaktadır. Çalışmanın ikinci aşaması bu ayrıştırmanın yapılması üzerine kuruludur. Her karaktere özel olarak ayrıştırılan söz varlığı, sıklık değerleriyle birlikte fişlenmiştir. Elde edilen veriler, ilgili psikanalitik kuramlara atıfta bulunabilmek için “karşılık bulabilme” esasına göre sınırlandırılmıştır.

1.1. Kinyas ve Kayra

Roman, bir otelin 17 numaralı odasında başlar. Kinyas, Kayra’yı birlikte yaşadıkları her şeyi eksiksiz olarak yazması için tehdit eder. Yazma eylemi romanın başından sonuna dek sürer. Kayra bu yazım işini tek başına yürütemeyeceğini söyler ve Kinyas’ın da yazmaya başlamasını ister. Böylelikle iki ana kahraman anlatıcı, kendi algıları üzerinden birlikte yaşadıkları geçmişi ve şimdiki zamanı anlatmaya başlar.

Kayra çocukluğundan itibaren ait hissetmediği toplumla olan çatışma ve farklılıklarını, kendi kişisel arzuları ve uymak zorunda olduğu ahlaki değerler arasında sıkışıp kalan zihnine bağlar. Ruhundaki karanlığın ne olduğuna karar veremez. Bu sũreçten sonra da kendisini aile, okul ve bũtũn çevresinden ayırıtıran Şeyin ne olduğuyla ilgili dũřũnmeyi bırakır.

Kinyas varlığını œfke ve mutsuzluğun ifadesi olarak tanımlar. Kendini öldũrmek için giriştiği her yolda başarısız olur. İnsan yaşamını oluşturan bũtũn evrensel değerleri yok sayar. Hayatta yaşayabileceği her zevki tadar fakat hiçbirine bağımlı olmaz. Hırsızlık, tecavũz etmek ya da katil olmanın yũkũnũ bilinç düzeyindeki kimliksizliğiyle ilişkilendirir. Yalnızlığın kendisini geliştirebilecek tek yol olarak gœrũr.

Kinyas ve Kayra, Abidjan'da yaşamaktadırlar. Abidjan, diğer ũlkelerden gelen insanların bũtũn yasak arzularını rahatça yaşayabilecekleri, aynı zamanda dũnyadaki uyuşturucu ve silah kaçakçılığının œnemli merkezlerinden birisi olarak tasvir edilir. Kinyas ve Kayra yaptıkları iş ve gœzũ karalıkları sayesinde bazı çevrelerde saygıyla karşılanan bir kimliğe sahiptirler. Herhangi bir çatışma unsuru olmadan yalnızca kişisel meraklarını giderebilmek için masum insanları öldũrebilecek kadar acımasızlardır.

Abidjan'da son yaptıkları uyuşturucu teslimatı bir dizi trajediyle sonuçlanınca ellerindeki eroini satmak için Burkina Faso'ya giderler. Kinyas ve Kayra uyuşturucu karteliyle dũřtũkleri anlaşmazlık ve çok sayıda kişinin œlũmũyle sonuçlanan buluşmadan sonra tekrar Abidjan'a geri dœnerler. Oradan tekrar Meksika'nın Veracruz Şehrine kaçarlar. Kinyas gece eğlenmek için gittikleri barda HIV pozitif olan bir kadınla tanışır. Tanıştığı bu gũzel kadını, canını almak için gœnderilmiř bir Azrail olarak gœrũr. Bũtũn negatif hayatının bir pozitif tarafından son bulacak olmasını kendisi için gœnderilmiř bir lũtuf olarak kabul eder. Meksika'da kalmak her ikisi için de artık çok tehlikeli olduğu için Tũrkiye'ye dœnmeye karar verirler. Gemişlerinde yer edinmiş olan birkaç arkadaşlarını ziyaret ederler. Bu ziyaret her ikisi için de bir yũzleřme niteliğindedir. Kinyas, Kayra'yı otel odasında terk eder. Bu terk edişi kendisine, eski dostuna karşı yılların getirdiği kızgınlık ve hayatlarının tek gayesi olarak gœrdũkleri "zihinsel œlũmlerinin" hiçbir zaman gerçekleşmeyecek olmasıyla açıklar.

Kayra, Kinyas'ın gidişini ũzũntũyle karşılar. Bir sũre daha Şehirde kaldıktan sonra Abidjan'a geri dœner. Bir dizi soygun ve cinayetten sonra Gambiya'nın başkenti olan Banjul'a kaçar. Bir barda zihinsel œlũmũ için kendine bakıcılık yapabileceğine inandiğı Anita ile tanışır. Zihninin œlmesine karşın yaşamaya devam edecek olan vũcudunun bakımı için onunla anlaşır. Satın aldığı ũ katlı evi, en ũst katı kendine ait olmak ũzere dilediği Şekilde hazırlatır. Zihinsel œlũmũnũn başlangıcını hissettiğinde Anita'ya kendisini demir kapılı odasına kilitletir. Yatağında aklındaki son kalanları yazarak kendi kendine veda eder.

Kinyas, Kayra'dan ayrıldıktan sonra geride bıraktığı ailesini, çocukluğunu ve yaşadığı Şehri anımsar. Tũm bu dũřũnsel sũreçten sonra, gittiği otel odasında intihar etmek yerine oradan çıkıp eve dœnmeyi seçer. Ailesi onu sevinçle karşılar. Kendine Kinyas'ı hatırlatacak her Şeyden kaçınır. Ailesinden gizli olarak HIV testi yaptırır ve gerekli tedavi işlemlerine başlar. Babasının eski bir arkadaşının Őirketinde alışır. Patronun oğlu olan Salih'in içine dũřtũęũ uyuşturucu batağından çıkmasına yardım eder. Bu destek kendi dœnũřũmũnũn de son evresi olur. Bu sũreçten sonra Kayra'ya bũtũn yazdıklarını gœndermeye karar verir. Bunun nedeni ise kendisine yaşattığı acıları gœrerek sulũluk duyması ve seçtiği yolun bir çıkmaz sokak olduğunu anlayıp hayata dœnmesini istemesidir. Kayra'ya ona son seslenişinde; mutlu olduğunu bilmesini, hayatın kutsallığına inanmasını, gerçek isminin Kayra olmadığını hatırlamasını, hayatın gũzel ve gerçek olduğunu gœrmesini, umudun, sevginin, dostluğun, insanlığın ve

hayatın var olduğunu, tüm bunların karşısında ölümün ise boş bir kâğıttan başka bir şey olmadığını, geri dönmeyi, şu an yaşamakta olduğu hayatın içinde her şeyin var olduğunu söyler.

2. Yalan söylemenin patolojik boyutu: *mitoman*⁴ Kayra

Kayra çocukluk yıllarında varlığını, diğer insanlarla olan farklılıklarını ve çevresini sorgulama hâlinde geçirir. Bu durumu “*kendimi dinlemek*” olarak açıklar. Bedeninde yankılanan ses, kendi tarafından duyulabilecek kadar yüksektir. Ağzından çıkan seslerin dışında kendini başka bir sesin daha üretim merkezi olarak tanımlar. Sesin yoğunluğu yeryüzünde herkesin yok olması hâlinde bile yalnız kalmamasını sağlayacak niteliktedir. Bu durum da ona kendisiyle diyalog kurabilmesine ve karşındakilere ağzından çıkan sözcüklerin aksine şeyler söyleyebilmesine olanak tanır. Yalan söylemenin keşif ve alışkanlığının temelini, 14 yaşındaki bu düşünce üzerine kurduğunu açıklar ve ekler: “*İnanmayın bana. Sakın inanmayın. Hepsi yalan ! Ağzından çıkanı duymanız kolay. Ama yapabiliyorsanız, bunu da duyun!*” diyebilirdim.” (Günday, 2010, s. 16).

Yalan, doğrunun bilerek ve isteyerek bir amaca hizmet etmesi için değiştirilmesi olarak tanımlanır (Arslan ve Evlice, 1995, s. 57). Kayra içinde yaşadığı hayat şartları nedeniyle bazen yalan söylemek zorunda kalır. Kimi zaman ise ortada hiçbir geçerli neden yokken yalan söyleme eğilimine girer. *Mitomani*, yalan söyleme, tamamen hayalden ibaret hikâye uydurma eğilimi olarak tanımlanırken çocukluk döneminin ardından son bulması hâlinde anormal bir durum olarak değerlendirilmemekte, yetişkin bireylerde ise bu davranışın devamlılığı *psikolojik bir dengesizliğin işareti* olarak kabul edilmektedir (Altıntaş, 1987, s. 56-57). Kayra’nın çocukluktan itibaren başlayan yalan söyleme alışkanlığı yetişkinlik döneminde mitomaniye dönüşecek şekilde kurgulanmıştır. Kayra söylediği yalanların gerçek olup olmadığını kimi zaman kendi bile ayırt edemez. Kinyas, Kayra’nın yalan söyleme konusundaki beceri ve tutkusunu: *Bir defasında, hastalık geçirmiş bir zenci olduğuna karşısındaki sıradan adamı inandırmıştı. O kadar detaylı anlatmıştı ki geçirdiği hastalığı, o kadar çok teknik terimler kullanmıştı ki tıp terminolojisi yetmemiş, metafizik kuramlarına geçmişti. Ve neredeyse ben bile onun eskiden bir zenci olduğuna inanacaktım... İşte bütün bunlardan kurtulmaya çalışıyordu. Ya kendisi bırakacaktı yalan söylemeyi ya da çevresinde konuşmak, yalan söylemek için tek bir adam bile bulamayacağı yerlerde yaşayacaktı. Böylece sadece kendiyi konuşacaktı. Ama o zaman bile belli bir süre kendine yalan söylemeye devam edeceğinden emindim.* (Günday, 2010, s. 95) şeklinde ifade eder.

Mitomani için özel bir tanım yoktur, diğer kavramlardan farklı olarak psikiyatrik bir hastalığın *-bipolar bozukluklar*,⁵ *dikkat eksikliği sendromu*, *narsistlik kişilik bozukluğu*,⁶ *sınırdaki kişilik*,⁷ *madde bağımlılığı*, *EEG bozuklukları*,⁸ *kafa travması* vb.- eşliğinde gelişen ardıl bir semptom olarak görülür (Korkmaz vd., 2016, s. 2).

⁴ Yalancılık hastalarına verilen ad (Bakırcıoğlu, 2012, s. 1748).

⁵ *Bipolar bozukluk* bir tür ruhsal hastalık olarak kabul edilir. Birey duygularını en uç noktalarda yaşar ve bu ruh hali “...çaresizlik, umutsuzluk, özkiyim (intihar), değersizlik, karamsarlık” gibi birçok duygu durumlarına sebep olur (Mengi ve Aygür, 2018, s. 553).

⁶ Narsisistik kişilik bozukluğu; “çok önemli, üstün ve eşi bulunmaz birisi olduğuna ilişkin yaygın bir duygu, beğenilme gereksinimi ve empati yapamama ile belirli bir kişilik bozukluğu” olarak tanımlanır (Ozan vd., 2008, s. 1-2).

⁷ Bireyin çocukluk dönemindeki yaşadığı travmaların nedenleri *Sınırdaki Kişilik Bozukluğu*’nun temelinde yatan önemli bir etmen olmasının yanı sıra, yoğun bir şekilde hissedilen *dürtüsellik*, duygu ve kişiler arasındaki ilişkilerde yaşanan dengesizlik, *benlik karmaşası*, intihar etme düşüncesi ve öfke halleri ile bağdaştırılan oldukça karmaşık bir *sendrom* olarak tanımlanır (Derin ve Öztürk, 2018, s. 29).

⁸ EEG bozuklukları, beynin elektiriksel faaliyetlerindeki anormal durumlardır (Erzengin vd., 2015, s. 6).

Mitomaninin dolaylı tanımı, Kayra'nın ruhsal açıdan sahip olduğu birtakım hastalıkları doğrular niteliktedir. Bipolar bozukluğun tanımındaki karamsarlık, Kayra'nın renk seçiminde de önemli bir göstergedir: *Nedenlerin değil, siyah rengin bir şekilde buluşturduğu insanlardık biz. Öncelikle karamsarlık ve umutsuzluğun simgesiydi siyah. Evet, bu nedenle giydim.* (Günday, 2010, s. 364). Hayatın karşısındaki hissizleşen varlığına son vermeyi, tüm yaşadıklarına, hatta hayatın kendisine karşı yapılacak bir savunma olarak görür: *Londra'da, King's Road'daki 403 numaralı binanın ön cephesindeki "SEX" isimli mağazanın vitrininde yıllar önce duran ve üstünde "PLEASE KILL ME" yazan tişörtü düşündüm. İntihar nefsi müdafaaydı.* (Günday, 2010, s. 20).

3. Uykusuzluğun ardındaki tanrısal kimlik arayışı: Kinyas

Kinyas'ın kendi uykusuzluğuna dair tanımı bilinçli bir arzunun çıktısı olarak görülür. Bulunduğu bu noktaya, çeşitli düşünsel süreçlerin ya da aydınlanma olarak açıkladığı yüzleşmelerden sonra vardığını ifade eder. Uykusuzluğunun ruhsal ya da fizyolojik bir rahatsızlık olmadığına inanır. Bedeni, uykunun yönetim merkezi olarak gördüğü beyninden ihtiyaç duyduğu şeyi "söke söke" alır. Beyninin uykusuzluk arzusunu ve bunun karşısında direnen vücudunu iki ayrı savaş cephesi olacak şekilde tasvir eder: *Ben uyumadığım için kimseyi uyutmuyordum. Ama yatakta geçirdiğim iki gün, uğruna koşturduğum dengesizliklerden kurtulmama yetmemişti. Büyük ihtimalle vücudumun bana bir oyunuydu. Günlerdir sadece birkaç saat uykuyla yetinmeye çalışan bedenimin beynimden intikamı. Çok yorgun düşmüştü. İhtiyacı olan uykunun ilk taksitini benden söke söke almıştı.* (Günday, 2010, s. 92).

Kinyas uykunun nedenini, tanımını, acizlik hâlini, diğer insanlarla bu aynı arzunun "kölesi olmayı" ve onlarla doğrudan aynı "varlık türü" olduğunu hissetmesine neden olacak her şeyi reddeder: *Uyumamamın nedeni uykuyu anlamamamdı. Kendinden geçmeyi tanımlayamıyordum. Sonra tekrar kendine gelmeyi. Belki de korkmuştum hep uyumaktan. Uyuyan insanların üzerine abanan acizlik de öğrendirmişti beni. Onlar gibi görünmek, onlar kadar zayıf ve yalın olmaktan da korkmuştum. Uyuyan bir katil ile uyuyan bir azizin farkı olmadığından* (Günday, 2010, s. 87).

Kinyas'ın uykusuzluk kaynağı Kayra ile ortak arzuları olan, hatta hayatlarının en önemli amacı konumundaki "zihinsel ölüm"lerine ulaşma çabalarındaki önemli bir basamaktır. Beşerî arzularının ya da bağımlılıklarının olduğunu hissetmek onun zihinsel ölüm yolcuğundaki bir engeldir. Bu sebeple kendini bütün bu hayati istek ve arzularından koparmak için sürekli bir mücadele hâlinindedir. Bağımlılıklarını azaltır, vücudunun yaşamsal faaliyetlerini sürdürebilmesi için elzem olan temel ihtiyaçlara kadar indirger. İnsan varlığını oluşturan bütün alışkanlık, ihtiyaç ve değer yargılarından sıyrılarak -kendi yaklaşımı itibarıyla- eşsiz ve yalnız olmanın, bağımsız olmanın gereklerini bütün evrene karşı çıkmak, tanrısal boyutta kendisine hükmetmekte, hatta bizzat tanrının kendisine dönüşmekte bulur: *Kayra'yla hakkında konuştuğumuz zihinsel ölüm yolculuğumuzda geriye atılmış bir adım. Vazgeçemediğim şeyler olduğunu hatırlamak çok yıpratıcıydı. Amaç bunları asgariye indirmektir. Yemek, su, oksijen... Ama uyku! O da nereden çıkmıştı şimdi? Zaten saydığım üç şeye olan insanî bağımlılığım hayatım boyunca mutlu olmamı engellemişti, şimdi de uyku zorluyordu zihnimi. "Bırakacağım" dedim. "Her şeyi. Hepsini. Kendimi." Gözlerim açık öleceğim. Uyurmuş gibi değil. Midem boşken öleceğim. Boğazım kupkuruyken. Hiçbirine ihtiyacım yok... Büyük oynuyordum çünkü. Tanrılığa oynuyordum. İnsan olmamaya* (Günday, 2010, s. 88).

Kinyas'ın uykusuzluk konusundaki bilinçli ve katı yaklaşımının arkasındaki nedenleri anlayabilmek için farklı psikolojik yaklaşımlara başvurmak gerekir. Freud'un insanların uykusuz kalmasına neden olabileceğini düşündüğü çeşitli yaklaşımları vardır. Bireyin ilk anksiyete evresini, anne rahminden

ayrılışıyla yaşadığını ileri sürer.⁹ *Nevrotik anksiyeteyi* üç ayrı kısımda değerlendirir: Uykusuzluğa, *bağlantısız anksiyetede*ki egonun baskı mekanizmasının dışında kalan, çoğunlukla savunmasız olduğu, bireyin sürekli gerilim ve tedirginlik yaşamasına neden olan sürecin neden olabileceğini; bu ruh hâlinin ise onun hemen hemen her şeyden korkmasına, karar verme noktasında hata yapma endişesiyle tepkisiz kalmasına, kas spazmı ve sık idrar yapmaktan, uyku güçlüğünden ve kâbuslardan şikâyet eden bir profilin izleyeceğini aktarır (Freud, 2016a, s. 393-395).

Kinyas, Freud'un *bağlantısız anksiyete* konusundaki yaklaşımlarına tutarlık gösteren ruhsal bir yapıya sahip değildir. Uykusuzluk ve onunla ilgili verdiği mücadele, ulaşmak istediği *zihinsel ölüm* için önemli bir araç olmaktan öteye geçmez.

Alfred Adler, uykusuzluğun doğal bir hastalık sonucu ortaya çıkabileceğini ileri sürer. Buna ek olarak uykusuzluğun bireye düşünsel düzlemde istediği her şeyi sorgulama, eleştirme veya içinde yaşadığı hayatın herhangi bir alanındaki konumunu değerlendirmesine olanak tanıyacağını aktarır (Adler, 2001, s. 251). Kinyas'ın henüz çocukken uykusuzluğunun keşfine dair yer verdiği ifadeler bu yaklaşımı da geçersiz kılar. Uykusuzluğun temelinde olması öngörülen düşüncelerin yerine yalnızca bir boşluk vardır: *Herkes yattıktan sonra uykusuzluğu yeni yeni keşfeden bir çocuğun gece siyahtan laciverde dönene kadar kulaklıkla müzik dinlediğini, penceresinden vücudunun yarısını çıkarıp korka korka sigara içtiğini hatırlıyorum* (Günday, 2010, s. 162).

Adler'in uykusuzluk sorunu yaşayan kimselere yönelik diğer yaklaşımı, bireyin bu durumu herhangi bir amaca hizmet etmesi için kullanması, rekabet aracı, ihtiraslı bir ruh hâline sahip olmak ve melankoli şeklinde olmasıdır (2001, s. 251-254). Kinyas uykusuzluğunu hayatının yetişkinlik dönemlerinde bir amaca bağlamış olsa da çocukluk döneminde buna benzer bir tür adanmışlık, rekabet ve bu noktada ihtiraslı bir ruh hâli gözlenmez. Yaşadığı uyku sorununu aile ve çevresinden saklar.

Kinyas'ın uzun yıllar süren kan ve acıyla dolu, sekiz yıllık Afrika macerası sona erer. Yeni bir kimliğe ve sosyal hayatın gereklerine alıştıktan sonra artık uykusunun gelmeye başladığını ifade eder: *Sadece uyumak. Artık uykum geliyordu, her insan gibi yorulunca, on iki saatten fazla ayakta kalınca. Kâbuslarım neredeyse tamamen yok olmuştu. Yatağım artık sırtıma batan bir dikenli tel yumağı olmaktan çıkmış, sabahları üzerinden zor kalktığım sıcak bir sığınağa dönüşmüştü. Düşünmüyordum Afrika'yı- Düşünmüyordum son sekiz yılımı. Günlük programlarımla ilgileniyordum* (Günday, 2010, s. 555).

Adler, melankolik depresyonu bireyin sürekli kötü şeyleri düşünmesi, umut vermesi muhtemel olan hiçbir şeyi düşünmemesi olarak açıklar. Bireyin kötüye olan merakı geceleri de devam ettiği için uyumaz. Tutkulu bir şekilde *kötü düşünceler koleksiyonu* yaratmaya devam eder, yaratılan bu duygu da kişinin uykusunu olumsuz yönde etkiler (Adler, 2001, s. 254). Bu yaklaşımdan hareketle Kinyas'ın; "*Sorular soracaklar, neler yaptığımı öğrenmeye çalışacaklar ve beni, içimdeki melankolik canavarları uyandırmaya zorlayacaklardı.*" (2010, s. 495) şeklinde dile getirdiği endişesi, uykusuzluğunun altındaki nedenin kısmen anlaşılmasına olanak tanır.

4. Mağaradaki tinsel yolculuk: Kinyas ve Kayra'nın yeniden doğuşu

Kinyas ve Kayra yaptıkları yeni bir silahlı soygunun ardından arabalarına binerek bölgeyi terk etmek için yola çıkarlar. Bir süre sonra arabalarının benzini biter ve yaya olarak yollarına devam ederler.

⁹ Konuyla ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. (Freud, 2016a, s. 393-395).

Kinyas ve Kayra yürüdükleri yol üzerinde bir mağara keşfederler. Bu mağara karşısında her ikisi de tepeden tırnağa büyülenir. Kendi ifadeleriyle mağarayı ve hissettiklerini “*yeni doğmuş bir bebek gibi*” olmanın hafifliğiyle tasvir ederler.

Jung, insanların *yeniden doğuş* kavramıyla ilgili düşüncelerinin *psşik deneyimler* olduğunu ileri sürer. Kavramın gerektiği şekilde anlaşılması için dünya tarihindeki yeniden doğuş kavramının nasıl tanımlandığının anlaşılması gerektiğine inanır. Ona göre yeniden doğuş bütün insanlığın ilk ifadeleridir ve bu duyu ötesiyle alakalı ifadelerin tümü kesin olarak *arketipler* tarafından belirlenmiştir (Jung, 2005, s. 76-77). Jung’un ifade ettiği, insanlığın *yeniden doğuş* kavramı karşısındaki ortak söylemi, Kinyas ve Kayra üzerinde gözlemlenir. Her ikisi de mağaranın içinde büyülenmiş durumdadır: “*Tünelin ucunda kilise büyüklüğünde bir oda var. İnanılmaz bir yer! Tavanından sızan binlerce ışık var... Günün bütün ışıkları. Taşın deliklerinden çıkan ve odayı aydınlatan projektörler gibi. Bunu görmelisin!*” “*Kafamı kaldırdığımda gördüklerime kesinlikle inanamadım. Kalbimin atışı hızlandı. Birkaç ter damlası alımdan çıkıp dünyayla tanıştı. Baktığım şey daire şeklinde, yaklaşık yirmi metre yüksekliğinde duvarları olan ve her yeri, tavadaki binlerce küçük delikten sızan binlerce ışık huzmesinin yarattığı binlerce sarı ufak noktayla dolu bir mağaraydı. Burası bir cami, bir kilise, bir sinagog değil, dünyanın en ilkel ve en doğal ibadethanesiydi!* (Günday, 2010, s. 100).

Jung, Kur’an-ı Kerim’de bulunan *Yedi Uyuyanlar* üzerinden mağara içindeki uzleti; bireyin mağaraya, bu mağaradan hareketle de kendi içine veya bilincin dışında var olan karanlığa girmesiyle, bilinçdışı gerçekleşecek olan bir dönüşümün eşiği şeklinde tanımlar. Bireyin bilinçdışına girmesi, iki odağın yani bilinç ve bilinçdışının içerikleri arasında bir bağ oluşturulmasını sağlar. Bu birleşme sonucunda da bireyin kişiliğinde olumlu ya da olumsuz yönden köklü bir değişim yaşanabilir. Jung’un yeniden doğuşla ilgili aynı akıştaki bir başka yaklaşımı, Kur’an’daki Kehf Suresi’nde geçen mağara üzerinden, *İnsanın kuluçkaya yatıp yenilenmek üzere kapatıldığı bir oyuk(tur)* şeklindedir (Jung, 2005, s. 100-101). Kinyas ve Kayra mağarada yaşadıkları yeniden doğuş sürecinden sonra hayatlarında bazı köklü değişiklikler olur. Bu değişikliğin ilk izlerini daha mağaranın içindeyken fizyolojik açıdan hissetmeye başlarlar: *O kadar güçlü bir andı ki, o kadar kendimden geçmişim ki, o kadar uzun zamandır gördüğüm bir şeye şaşırıyordum ki beynimdeki düşüncelerin her biri volkanlar gibi patlamaya başladı! Olduğum yerde, gözlerim tavadaki ışık bahçesinde dönerken, kulaklarımdan, ağızımdan, burnumdan, bütün zihnimin lavları akıyordu. İçimde patlayan her şey akıp gidiyordu. Başım dönmeye başladı. Sendeledim. Elimden düştü çakmağım. Ve ben de bıraktım kendimi peşinden. Bir şelalede yıkanmış kadar temiz hissediyordum. Kötülüğün, dünyanın ne olduğuna dair en ufak bir fikri olmayan yeni doğmuş bir bebek gibi* (Günday, 2010, s. 101).

5. Bir kanibalizm¹⁰ vakası: Kayra

Kayra gece kulübünde tanıştığı Cecilia ile otel odasında sevişir. Kadın, almış olduğu uyuşturucunun da etkisiyle kendinden geçer. Kayra kadını yatağa bağlar. Cecilia’nın çantasından aldığı rujla, kadının sırtından başlayarak topuğuna kadar *Nush ile yola gelmeyi, etmeli tekdir. Tekdir ile uslanmayanın hakkı kötektir* yazar. Kendi ifadesine göre amacı onu öldürmek ya da acı çekmesini sağlamak değildir. Cecilia’ya sadece kendisini tanımış olmanın bedelini ve bunun bir izini bırakmak ister. Kayra, kadının sırtındaki yazının her harfi için kemeriyle vurur. Kadının kürek kemikleri arasından topuklarına kadar uzanan yazının kemer darbeleriyle silinmesini, ardında bıraktığı izleri büyük bir keyifle izler. Kadın acıdan bayıldıktan sonra onun bu hareketsiz ve teslimiyet hâlini bir kum torbasına benzeter. Buradaki bilinç akışı Kayra’ya tıp öğrencisiyken yaşadığı şeyleri hatırlatır: *Bayılmıştı acıdan. Gergin boynu yapıştı*

¹⁰ Bilinen yaygın hâliyle yamyamlıktır; yani insanın başka bir insanı yeme eylemidir (Gültekin, 2015, s. 1).

birden yastığa. Artık bir kum torbası gibiydi. Zamanında, parçaladığım okuldaki kadavralardan biri gibiydi. Gerçi, onların özenle mikroplardan arındırdığım birkaç iç organ parçasını yemeğime katıp yemiştin o zamanlar. Ama yataktaki kadın daha çok dövülmek içindi. Üzerinde kemerle resim çalışmak için. (Günday, 2010, s. 204).

Tutkulu bir aşk yaşayan birey, bir taraftan yoğun bir birleşme diğer taraftan da öz benliğini devam ettirme durumu yaşar. Bu eşleşme ve bölünme aracılığıyla yaşanan tutkulu aşkın nefrete dönüşmesini sağlayabilir. Birey bu durumda sevgili konumunda olan kişiyi, rakibini ve kendini öldürebilir. Bu sarmal ölüm üçgenindeki davranışlar, sevilen kişi üzerindeki ölümün inkâr edilmesi, reddi ve suçluluktan kaçınabilmenin gerekçelerini oluşturur (Cebeci, 2015, s. 86). Oral dönem özellikleriyle beslenmiş olan birleşme isteği, birleşme nesnesinin yok edilmesi arzusunun taşır ve bu arzunun tatmin edilmesinin en uç noktası olan ‘yamyamlık’ durumu, birleşme hâli veya sevilenin içselleştirilme çabasının girişimini gösterir (Cebeci, 2015, s. 91). Kayra’nın çok eski dönemlerden beri süregelen “*zihinsel ölüm*” macerası onun tıp öğrencisiyken ölümler üzerinden yaptığı çalışmalarda da kendisini gösterir. İncelediği kadavraların iç organlarından aldığı parçaları yemesi bu arzuyla birleşmesini, dolayısıyla ölümü yaşamasına izin verir. Birlikte olduğu hemen hemen her kadına Cecilia gibi işkence eder. Bu işkence birleşmeden sonra meydana gelir. Bu noktada da öldürme güdüsünü işkence ederek dolaylı şekilde tatmin ettiği ifade edilebilir.

6. *Narsisizmin*¹¹ küçük pınarı: Kayra ve Kinyas’ın izlenme sanrısı

Kayra, Kinyas’ın kendisini terk etmesinin ardından sosyal yaşamında bir boşluğa düşer. Ankara’da kısa süre kaldıktan sonra İstanbul sokaklarında dolaşmaya başlar. Yalnız kalmasından dolayı zihnini birçok şeyin meşgul etmesinden rahatsız olur. Kinyas’ın söylediği gibi ailesinin yanına dönüp dönmeyi düşünür. Sonrasında tüm düşündüklerini birer saçmalık olarak tanımlar ve aslında odaklanması gereken şeyin zihinsel ölümü olduğuna karar verir. Kinyas’ın onu bıraktığı eşikte hayata karışmak yerine tekrar Afrika’ya dönmeyi seçer. Tüm bu sancılı süreçte birileri tarafından izlendiği sanrısına kapılır: *Laleli’deki otellerden birinde kaldım. Üç gece. Tabelasına bakmadım girip çıkarken. Geceleri sokaklarda, gündüzleri yataкта geçirdim. Ve her yanımdan geçeni gardiyana benzettim. Şehir fazlasıyla labirentleşmişti gözlerimde. İzlendiğimi düşünerek yürüyordum. Sürekli duvar kenarlarından, arkama her beş adımda bir dönüp bakarak. Adres soranlar, ateş isteyenler, kadın teklif edenler, dilenciler... Hepsinden öyle korkuyordum ki!* (Günday, 2010, s. 266).

Freud, izlenme sanrısını *meğolamaninin*¹² doğrudan bir sonucu olarak açıklar: Bireyin -hangi nedenle olursa olsun- izlenme sanrısı yaşıyor olması temel bir yatınlıktan kaynaklanır. İzlendiğini düşünen kişi kendisinin çok özel bir konuma sahip olduğunu düşünür. Temeldeki bu düşünce anlayışı bireyin büyüklük sanrısı geliştirmesine neden olur. Yetişkinlikte görülen bu durum *erken çocukluk narsisizminin bir geri dönüşü olan ikincil bir narsisizm* olarak açıklanmaktadır (Freud, 2016a, s. 420). Kayra’nın özellikle gençliğinin ilk dönemlerinde görülen özel biri olma isteği Freud’un bu yaklaşımını destekler niteliktedir. Kinyas’da benzer durum, izleniyormuşçasına yaşama isteği olarak karşımıza çıkar: *Yani bir şeyleri arzulanabiliyordum o sıralar. Gitmeyi, siyah giymeyi, bir kamerayla izleniyormuşçasına yaşamayı, güzel kadınlarla yatmayı, dünyayı çözmeyi, hayata başlama vuruşunu*

¹¹ Bireyin kendisini merkeze alarak varlığını bütün insanlardan üstün ve özel görmeye dayan öz hayranlık, istediği herşeyi kontrol edebilme, kendini beğenmişlik ve eleştirilerin karşısında tahammülsüzlük gibi davranışlardır (Jonason ve Webster, 2010, s. 428).

¹² Büyüklük sabuklaması; görkemlilik kuruntusu (Bakırcıoğlu, 2012, s. 1377).

yapanı keşfetmeyi ve yaşıtlarımın çok azının kurgulayabildiği benzer kavramları hayal ediyordum. (Günday, 2010, s. 26).

7. Tanrılıktan beşeriyete: Kinyas'ın ölüm korkusu

Kinyas ilk gençlik yıllarından itibaren en büyük arzusu olan zihinsel ölüme ulaşmak için mücadele eder. HIV/AIDS pozitif olan bir kadınla birlikte olarak bu arzusuna hem zihinsel hem de bedensel açıdan kavuşacak olmanın hazzını yaşar. Afrika'dan İstanbul'a artık zihinsel ölümüne ulaşacağına dair olan inanç ve mutlulukla gider. Kinyas, bu süreçten hemen sonra Kayra'yı terk ederek uzlet olarak adlandırılabilir kısa bir dönem yaşar. Bu süreç ona hem kendiyile yüzleşme hem de hayatı yeniden tanımlama noktasında bir şans sunar.

Vücutunda dolaşmakta olan ölümcül virüsün 'belirsiz zaman' içinde gelecek olan hazin sonun baskısını taşıyamaz. Kinyas, bu belirsizlik yüzünden ölüm karşısında diz çöker. Yaşadığı evren içinde karşı çıktığı bütün insani değerleri yok sayan Kinyas, bu bekleyiş karşısında zorlanır ve kendinden özür diler. Bu gizil özrü ilk tezahürü 'ölüm korkusu' olarak karşımıza çıkar: *Ama korktum! Evet, ölümden korktum. Ölmekten. Yok olmaktan. Cesedimin kirli bir battaniyeye sarılıp yaşlı bir kamyonetin arkasına konulmasından korktum. Sekiz yıldır ölümü adeta bir ayna gibi yüzüne tutmuş olan ben, ölmekten korktum. Kaybedeceklerimden dolayı değil. (...) Ve geriye kalan son tercih, son yol en ypraticı olandı. Bu düşünce nasıl geldi aklıma, bilmiyorum ama yerleşmişti diğer seçeneklerin yanına Büyük harflerle "GERİ DÖN!" diyordu bana, bu tercih. Eve, ailene, kendine, gerçeğe, hayata geri dön!* (2010, s. 451-452).

Doğum travmasından sonra gelişen *yaşam* ve *ölüm korkusu* insanın kendisini ve çevresini anlamlandırmasında bir tür rehber olma özelliği taşır; bu noktada dünyaya geliş, "*bağılılık, bağımsızlık, boyun eğme, ya da kendi yönünü belirleme*" gibi çatışma unsurlarıyla örüntülüdür (Rank, 2014:9). Rank'ın ifade ettiği bu çatışma unsurları, Kinyas'ın çocukluk döneminden itibaren hayatının neredeyse her döneminde gözlemlenir. ocuklukla birlikte başlayan yalnızlığı, yabancılaşma ve sosyal hayatı oluşturan bütün değerlerle olan mücadelesi, doğumla birlikte gelen çatışma unsurlarıyla birleşerek onun düşünsel evrende "*zihinsel ölümü*" kutsileştirmesine neden olur. Rank'ın geliştirdiği bu kavramla Kinyas'ın ölüm korkusuyla birlikte birçok davranış ve düşünce dünyasını açıklamak mümkündür.

8. Kurgusal izlemlere bağlı imge dizini

Yazar, herhangi bir türe özđü olan stratejilerin kurulması ve yazının etkili bir hâle getirilmesi gibi kurgusal dinamiklerle okuyucuların özel gereksinim ve beklentilerini göz önünde bulundurur; psikodilbilimsel bir üslup analizinde ise ifade edilen bu taktiksel yönler merkeze alınır (Bhatia, 2013, s. 59). Çalışmaya konu edinilen eserin kahraman anlatıcı yapısı, iki ana karakterin de yaşam tasarımlarında ve bireysel duyu dünyalarında tespit edilebilen özel imgelerin ayrıştırılmasına olanak tanımaktadır.

Eserdeki her iki ana karakterin düşünce ve davranışlarını yansıtan imgeler, birbirleriyle karşılaştırmaya olanak tanyacak şekilde "TürkSözDiz"¹³ programı kullanılarak sıklık değerleriyle birlikte listelenmiştir. Anahtar sözcüklerin seçimindeki belirleyici esas, ilgili psikolojik yaklaşımlarda özel olarak işaretlenmiş olan göstergelere kıyasla 'karşılıklı bulabilir olmak' ilkesine dayanmaktadır. Dizin, çalışmanın belirli bir hacmi aşmaması düşüncesinden hareketle de imgelerden zorunlu bir seçki oluşturulması ve bu

¹³ Ayrıntılı bilgi için bkz. (Bozuyla, 2022, s. 237-241).

imgelerin ilgili bilimsel yaklaşımların kaynağını işaret edecek şekilde verilmesi üzerine kuruludur. Yine burada belirtilmesi gerekir ki ayrıştırılan imgeler, her iki ana karakterin düşünce ve davranış dünyalarında aynı travma/hassasiyet/alışkanlık/yoksunluk gibi bilişsel durumlarını yansıtmayabilir. İmgelerin sıklığa bağlı olan kullanımları da aynı değerler özel bir işaretleyicisi olmayabileceği de göz ardı edilmemelidir. Bu noktada imgelere bağlı olan sıklık karşılaştırması, karakterlerin hem genel hem de son yaşam tasarımlarının bütüne yansıyan “kurgusal yapıdaki inşa süreci”ne ilişkin psikodilbilimsel bir değerlendirme aracı olarak görülmelidir.

1. İmge dizini tablosu

İMGE	(Sıklık) KAYRA	(Sıklık) KİNYAS	Yönlendirici Yaklaşım
Anne	65	140	“Bağımlılık/Oidipus karmaşası” (Freud, 2017, s. 88).
Aşk/Âşık	38/23	20/35	“Libido” (Lacan, 2019, s. 197).
Ateş	44	21	“Kişisel hayat tarzı/ölümsüz anılar” (Bachelard, 2010, s. 13).
Ayna	17	31	“İdeal-ben/Yakalama” (Bowie, 2007, s. 31).
Baba	59	159	“Özdeşleşme” (Freud, 2016b, s. 199).
Beyaz	108	59	“Saflik/Yücelik” (Saraç, 2022, s. 42).
Cehennem	21	19	“Yeraltı Dünyası” (Rank, 2014, s. 119).
Çocuk	163	103	“Uroboros” ¹⁴ (Jung, 2006, s. 78).
Deniz	57	18	“Kadın Bedeni /Ana Rahmi” (Freud, 2020, s. 433).
Gölge	11	2	“Suçlu/Gizli ve bastırılmış kişilik” (Jung, 2006, s. 406).
Güneş	62	18	“Yenilenme/Yeniden diriliş” (Jung, 2006, s. 358).
Mağara	15	2	“Yeniden doğuş” (Jung, 2005, s. 76-77).
Müzik	34	35	“Obsesyona dayalı içsel motivasyon” ¹⁵ (Kar, 2022, s. 22).
Ölü/Ölüm	16/119	14/103	Tükeniş/Yılgınlasmak (Orhanoglu, 2021, s. 356).
Rüya	31	41	“Histerik fobi, saplantı ve hezeyan gibi anormal psikolojik olgular zincirinin ilk halkası” (Freud, 2020, s. 31).
Saç	57	54	Eserde yer alan kişilik tasvirlerinin dışındaki saç kesimi, saçın kesilmesi gibi aksiyonlardan hareketle; “İğdiş” ¹⁶ (Freud, 2020, s. 413).
Silah	101	33	“Cinsiyete dayalı imge” (Freud, 2016a, s. 166-167).
Uyku/Uyumak	33/66	56/60	“Dış dünyadan uzaklaşma/Rahim içindeki varoluş” (Freud, 2016a, s. 104).
Yalan	61	68	“Sözceleme ile sözce arasındaki ayrım” (Lacan, 2019, s. 146-150).
Yazmak	129	121	“Acı, entelektüel kriz, düşünsel buhran” (Özkan, 2020, s. 13).

¹⁴ Kökeni itibarıyla Antik Mısır’a dayanan, -çember şeklinde- kuyruğunu ısırmakta olan yılan figürünün ifade ettiği “kendi kendine çoğalabilme, süreklilik ve sonsuz bir yaşama geri dönüş”ü niteleyen sembol (Kalkan ve Deniz, 2021, s. 2335)

¹⁵ Atıfta bulunulan çalışmadaki savantların odak-yetenek yönünde gösterdikleri davranışın anlaşılmasına yönelik olan “obsesyona dayalı içsel motivasyon” yaklaşımından hareketle roman karakterlerinde gözlemlenen tutkunun aynı hareket alanına sahip olabileceği düşünülmüştür. Ayrıntılı bilgi için bkz. (Kar, 2022, s. 22).

¹⁶ “İğdiş” imgesine ilişkin çeşitli yaklaşımlar için ayrıca bkz. (Freud, 2016b, s. 174-175).

Sonuç

Kinyas ve Kayra romanındaki ana karakterler dil bilimsel göstergeler üzerinden psikodilbilimsel açıdan incelenmiştir. İncelemenin ilk verisi medeniyetin yüzyıllar boyunca inşa etmiş olduğu kolektif insan tipolojisiyle alakalıdır. Eserde kurgulanmış olan her iki karakter, ifade edilmiş olan bu evrensel insan profiliyle sürekli bir çatışma hâindedir. Bu çatışma ideoloji gibi düşünsel farklılıklara ya da çıkar ilişkilerine göre değil, kendilerinin dışında kalan 'bütün ötekilere' karşıdır. Karakterlerdeki bu karşıt güdü dilsel göstergeler vasıtasıyla güçlü bir şekilde inşa edilmiş, karakterlerin yaşam tasarımlarına yerleştirilmiş olan güçlü imgelerle de kuvvetlendirilmiştir.

Kahramanların dilsel davranışlarında tespit edilen psikolojik göstergeler, genel düşünce ve hareket alanlarındaki ilişkilerin anlaşılmasında bir tür anahtar rolü görerek okuyucunun, neden-sonuç bağlamında eserin içinde kalmasına olanak tanımaktadır.

Büyük oranda ortak bir bilinçle hareket eden roman karakterleri, eserin sonunda bırakılacakları nihai yaşam tasarımlarına büyük bir titizlikle hazırlanmışlardır. Kinyas kan ve acıyla dolu Afrika yaşamını arkasında bırakarak ailesine geri döner ve sosyal yaşama uyum sağlar. Kayra ise eserin başından itibaren arzu ettiği hiçliğe kavuşmak için ölmeye yatar. *İmge Dizin'*nde doğrudan veya dolaylı olarak aileyi, sosyal yaşamı ve huzuru işaretleyen göstergeler Kinyas'ın iç dünyasında Kayra'ya göre çok daha sıktır. Esere yansıyan kahramanların düşünce ve davranış dünyalarındaki çeşitli farklılıklar da yine başka simgelerin -ölü/ölüm, silah vb.- sıklık değerlerinde kendini göstermektedir.

Eserin kurgusal yapısında karakterlerle birlikte, olay örgüsü, mekân ve çatışma unsurlarının inşasında da etkin şekilde psikolojinin merkeze alınarak ilgili stratejilerin kurulmuş olduğu görülmektedir. Kahramanların yaşam alanları, duvarların boyası, tıraş olma biçimleri, yeme içme alışkanlıkları aynı yaklaşıma bağlı olarak inşa edilmiştir.

Yazılı ürünler üzerinde yürütülen psikodilbilimsel bir çözümleme, metnin yapısal katmanlarının ayrıştırılarak izlemlere dayalı hareket alanlarının incelenmesine olanak tanımaktadır. Bu yaklaşım temelde eserlerin nitelik özelliklerine mümkün olabildiği ölçüde erişim sağlamaktadır. İlgili çıktılar ise yalnızca ele alınan metnin disiplinler arası çözümlemesine ilişkin veri sunmakla kalmaz. Başta edebiyat ve sanatsal ürünlerin inşasında izlenmiş ve izlenebilecek dolaylı bir yol haritası da oluşturur. Alan yazındaki bu tür çalışmaların artması, özeldir disiplinler arası çalışma sahası olan psikodilbilimin gelişmesine, genelde ise Türkoloji kürsüsünün zenginleşmesine katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Adler, A. (2001). *Psikolojik aktivite*. (çev.: Belkıs Çorakçı), İstanbul: Say Yayınları.
- Altıntaş, H. (1987). Psikoloji sözlüğü üzerine küçük bir deneme. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29/1, s. 241-249.
- Arslan, H. – Evlice, Y. E. (1995). Psödologia fantastika (düşlemsel yalan). *Kriz Dergisi*, s. 57-60.
- Bachelard, G. (2010). *Ateşin psikanalizi*, (çev.: Aytaç Yiğit). Ankara: Bağlam Yayıncılık.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bowie, M. (2007). *Lacan*, (çev.: V. Pekel Şener). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Bozuyula, M. (2022). Bilgisayar destekli dizin programları ve TürkSözDiz yazılımı. *3 rd International Conference on Applied Engineering and Natural Sciences* içinde (237-241, ss.). Konya, Turkey.
- Cebeci, O. (2015). *Psikanalitik edebiyat kuramı*. İstanbul: İthaki Yayınları.

- Derin, G. - Öztürk, E. (2018). Dissosiyatif bozukluklar ve sınırda (borderline) kişilik bozukluğunda ruhsal travma. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 3/3, s. 29-42.
- Ekmekçi, F. Ö. (1995). *Psikodilbilim*. Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi.
- Erzengin, Ö. - Sümbüllüoğlu, V. - Karakaş, S. (2015). Eeg temelli olay-ilişki beyin dalgalarının istatistiksel zaman serileri ile modellenmesi. *Marmara Medical Journal*, 19/1, s. 6-12.
- Freud, S. (2016a). *Ruhçözümlemesine giriş konferansları I-II*. (çev.: Emre Kapkın-Ayşen Tekşen Kapkın), İstanbul: Payel Yayınları.
- Freud, S. (2016b). *Sanat ve edebiyat*. (çev.:Emre Kapkın ve Ayşen Tekşen). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Freud, S. (2017). *Ruhçözümlemesine yeni giriş konferansları*, (çev.: Emre Kapkın ve Ayşen Kapkın). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Freud, S. (2020). *Rüyaların yorumu*. (çev.: Dilman Muradoğlu). İstanbul: Say Yayınları.
- Gültekin, A. K. (2015). Kanibalizm (Yamyamlık). *Bilim ve ütopya*, 258, s. 75-78.
- Günday, H. (2010). *Kinyas ve Kayra*. İstanbul: Om Yayınevi.
- Jonason, P. K. - Webster, G. D. (2010). The dirty dozen: a concise measure of the dark triad. *Psychological Assessment*, 22, s. 420-432.
- Jung, C. G. (2005). *Dört arketip*. (çev.: Zehra Aksu Yilmazer), İstanbul: Metis Yayınları.
- Jung, C. G. (2006). *Analitik psikoloji*. (çev.: Ender Gürol). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Kalkan, H. - Deniz, Ö. (2021). Yılan figürü ve sembolizm. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10 (3), 2328-2344.
- Kantor, J. R. (1936). *An objective psychology of grammar*. Indiana: Indiana University Publications.
- Kar, B. (2022). *Müzik psikolojisi: temel kavramlar ve tartışmalar*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kıran, Z. - Kıran, E. A. (2018). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kocaman, A. - Özsoy, S. - İmer, K. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Korkmaz, S. - Sağlam, S. - Sağlam, S. - Fındıklı E. - Atmaca M. (2016). A self-incriminating case of mythomania. *International Neuropsychiatric Disease Journal*, 5/4, s. 1-4.
- Lacan, J. (2019). *Psikanalizin dört temel kavramı*, (çev. Nilüfer Erdem). İstanbul: Metis Yayınları
- Levelt, W. J. (2013). *A history of psycholinguistics: the pre-Chomskyan era*. Oxford: Oxford University Press.
- Mengi, A. - Aygür, R. Ş. (2018). Bipolar bozukluğu olan bireylere yönelik bir araştırma: örnek olay incelemesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10/19, s. 553-571.
- Miller, G. A. (1951). *Language and communication*. New York: McGraw-Hill.
- Orhanoğlu, H. (2021). *İmgeler atlası: 1950-2000 arası Türk şiirinde imgeler*. İstanbul: Ketebe Yayınları.
- Osgood, C. E. - Sebeok, T. A. - Gardner, J. W. - Carroll, J. B. - Newmark, L. D. - Ervin, S. M. - Lounsbury, F. G. (1954). Psycholinguistics: a survey of theory and research problems. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49 (4p2), i.
- Ozan, E. - Kırkpınar, İ. - Aydın, N. - Fidan, T. - Oral, M. (2008). Narsisistik kişilik bozukluğu: gelişim süreçleri ve yaşamı. *RCHP-review cases hypotheses psychiatry*, 2, s. 25-37.
- Özkan, B. (2020). *Norm dışılığın şizoid ve Türk roman kahramanlarındaki görünüşleri*. İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Rank, O. (2014). *Doğum travması*. (çev.: Sabir Yücesoy), İstanbul: Metis Yayınları.

Sonkaya, Z. Z. (2022), Yunus Emre şairlerinde modern insan olgusunun psikodilbilimsel çözümlemesi. *Sosyal bilimlerde akademik analiz ve tartışmalar*, (ed.: A. Aydın ve T. Aydın), 283-291, Gaziantep: Özgür Yayınları.

13. Muhakemetü'l-Lugateyn'deki Fiillerin Türkiye Türkçesi Ağızlarındaki Görüntüleri¹

Sunay DENİZ²

APA: Deniz, S. (2024). Muhakemetü'l-Lugateyn'deki Fiillerin Türkiye Türkçesi Ağızlarındaki Görüntüleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 216-234. DOI: 10.29000/rumelide.1469407.

Öz

Ali Şir Nevâyî'nin Türk dili açısından en önemli eserlerinden biri Türkçe ile Farsçayı anlatım gücü bakımından karşılaştırdığı Muhakemetü'l-Lugateyn adlı eseridir. Nevâyî eserinin bir bölümünde Türkçenin zenginliğini göstermek amacıyla Farsçada karşılığı olmayan 100 fiilden bahseder. Bu 100 fiilin hiçbirinin Farsçada karşılığının bulunmadığını, Farsların bu fiillerin her birine karşılık bulmak için pek çok kelimeyi bir araya getirmek durumunda olduklarını ve bunu da ancak Arapçadan kelime alarak yapabildiklerini ifade eder. Bu çalışmada, Muhakemetü'l-Lugateyn'de Farsça karşılıklarının bulunmadığı dile getirilen bu 100 fiilin bugün Türkiye Türkçesi ağızlarındaki durumu, kaç tanesinin varlığını sürdürdüğü, yapıları, bugünkü anlamları, tespit edilen fiillerden türeyen şekiller, kullanıldığı ağzalar, kısacası Türkiye Türkçesi ağızlarındaki izleri araştırılmıştır. Ayrıca bu fiillerin Eski Türkçe ve Orta Türkçe dönemi tarihi Türk yazı dillerinde bulunup bulunmadıkları da incelemeye dâhil edilmiştir. Çalışmada Sema Barutçu Özönder'in "Ali Şir Nevâyî Muhakemetü'l-Lugateyn" adlı eseri esas alınmış ve Türkiye Türkçesi ağızlarındaki izleri için de Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, yüzyıllar öncesinde Nevâyî'nin bahsettiği bu 100 fiilden 44 tanesinin Türkiye Türkçesi ağızlarında çeşitli biçimleriyle isim, fiil ve birleşik yapılarda varlığını sürdürdüğü tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ali Şir Nevâyî, Çağatay Türkçesi, Türkiye Türkçesi Ağzaları, Türkçenin Söz Varlığı, Muhakemetü'l-Lugateyn, Fiil.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %19

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 18.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469407

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Dili ABD / Dr., Balıkesir University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Department of Old Turkish Language (Balıkesir, Türkiye), sddenizi@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-8169-4806, **ROR ID:** https://ror.org/02tv7db43, **ISNI:** 0000 0004 0596 2188, **Crossreff Funder ID:** 501100004491

Verbs in Muhakamat al-Lughatain Appearances in Turkish Dialects of Turkey³

Abstract

One of Ali Shir Navoi's (Ali Şir Nevâyî) most important works in terms of Turkish language is Muhakemetü'l-Lugateyn, in which he compares Turkish and Persian in terms of expressive power. In one part of his work, Navoi mentions 100 verbs that have no equivalent in Persian in order to show the richness of Turkish. He states that none of these 100 verbs has an equivalent in Persian and that the Persians had to bring together many words to find an equivalent for each of these verbs and that they could only do this by taking words from Arabic. In this study, the status of these 100 verbs, which are stated to have no Persian equivalents in Muhakemetü'l-Lugateyn, in the dialects of Turkish in Turkey today, how many of them continue to exist, their structures, their current meanings, the forms derived from the identified verbs, the dialects in which they are used, in short, their traces in the dialects of Turkish in Turkey have been investigated. In addition, the presence or absence of these verbs in the historical Turkish written languages of the Old Turkish and Middle Turkish periods has also been included in the study. The study is based on Sema Barutçu Özönder's "Ali Şir Nevâyî Muḥākemetü'l-Lugateyn" and for the traces of these verbs in the dialects of Turkish dialects of Turkey, the Compilation Dictionary of Turkish Folk Dialects is used. As a result of the research, it is determined that 44 of these 100 verbs mentioned by Navoi centuries ago continue to exist in various forms of nouns, verbs and compound structures in Turkish dialects of Turkey.

Keywords: Ali Shir Navoi (Ali Şir Nevâyî), Chagatai Turkish, Turkish Dialects of Turkey, Vocabulary of Turkish, Muhakamat al-Lughatain, Verb.

Giriş

Aslen Uygur Türklerinden olan Ali Şir Nevâyî, Çağatay dili ve edebiyatı üzerinde önemli ve unutulmaz etkisi olan bir Türk dili âşığıdır. Günümüze kadar ulaşan eserleriyle Çağatay dönemine damga vuran ve Türk dili ve edebiyatına gönül verenler kervanında önde gelen bir şahsiyettir. Nevâyî, 9 Şubat 1441'de Herat'ta doğmuş, Timur devletinin son büyük hakanı Hüseyin Baykara ile aynı sosyal ve coğrafi çevrede büyümüş, birlikte eğitim almış ve hayat boyu süren bir dostluğu paylaşmıştır. 1469 yılında Timurlular tahtına geçen Hüseyin Baykara'nın himayesinde, devlet işlerinde çeşitli görev ve sorumluluklar alarak eserlerini kaleme almış, Türkçeye önemli hizmetlerde bulunmuştur. Türk diline, kültürüne ve Türk edebiyatına büyük katkılar sağlayan Ali Şir Nevâyî, Çağatay Türkçesinin "Nevâyî dili" olarak anılması hak etmiştir. 3 Ocak 1501'de Herat'ta vefat etmiştir.

Yaşadığı dönemde Herat'ın zengin bir kültür ve sanat şehri haline gelmesi onun edebi kişiliği üzerinde önemli tesirler bırakmıştır. Mustafa Argunşah "Onun yaşadığı çağda Herat'ın önemli kültür ve sanat

³ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 19

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 18.03.2024-Acceptance Date: 20.04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469407

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

merkezi olması, bu büyük şairin de çocukluğundan itibaren kültür ve sanat muhitinden istifade etmesinin yolunu açmış ve onu bu yönlerden beslemiştir. Nevâyî, şairlik döneminde zengin bir kültür çevresinde bulunmuştur. Sık sık toplanan sanat meclislerinin hâmisî sayılan Nevâyî, bu meclislerde döneminin ünlü şair, musikişinas, hattat ve edipleriyle birlikte olmuştur. Hüseyin Baykara gibi sanata ve kültüre değer veren bir hükümdarın yanında olması hem Herat'taki bu kültür çevresi açısından hem de Nevâyî'nin sanatı açısından önem taşımaktadır.” (Argunşah, 2013: 40-41) demektedir.

Çağatay edebiyatının kuruluşunda, gelişmesinde, yaygınlaşmasında önemli katkısı olan Nevâyî, bir şair ve edebiyatçı olarak kendisinden sonraki bütün Türk şair ve yazarları üzerinde etkili olmuştur. Nevâyî; “Eserleri ile başlı başına bir çağı dolduran, ona kendi damgasını vuran büyük bir şair, fikir adamı, devlet adamı ve hepsinin üzerinde dil ve ulus arasındaki köprüyü kurmasını bilen bilinçli bir Türk milliyetçisidir. O, yalnız Türkçenin çağının edebiyat dili olarak kabul edilen Farsçadan üstünlüğünü öne sürmekle kalmamış, ana dilini işleyip yüksek bir edebiyat dili haline getirerek bunu sağlamıştır.” (Canpolat, 1995: XIII).

Onun Türk dilinin önemini bilmesi için yazdığı eserlerin başında *Muhâkemetü'l-Lugateyn* gelir. Nevâyî'nin 1499 yılında Herat'ta yazmış olduğu bu eserin adı “iki dilin muhakemesi” anlamına gelir. Çok iyi derecede Farsça bilen Nevâyî eserinde, Farsça ile Türkçeyi karşılaştırır ve Türkçenin Farsçadan daha güçlü bir dil olduğunu ispatlamaya çalışır. “*Muhakemetü'l-Lugateyn'de* Türkçe ile Farsça; kelime hazineleri, anlam zenginlikleri, gramatik imkânları, ses özellikleri bakımından karşılaştırılır. Eserinde ortaya koyduğu belgelerle Ali Şîr Nevâyî, Türkçenin anlatım gücünün Farsçadan üstün olduğunu ispatlamaya çalışmıştır. Türkçede bulunan çeşitli gramer şekillerinin ve kelimelerin Farsça karşılıklarının bulunmadığını ve bunlardan dolayı Türkçenin insanın duygu ve düşüncelerini ifade etmek ve şiir söylemek açısından Farsçaya nazaran daha uygun olduğunu söyler. Türklerin doğru, temiz ve dürüst olmalarının Farslardan daha keskin zekâlı, daha üstün anlayışlı, daha saf ve temiz olmalarına yol açtığını belirtir.” (Üstüner, 2017: 219). Vahit Türk eser için “Türk diliyle ilgili olmanın yanında Nevâyî'deki dil bilincini ve Türkçe sevgisini de göstermek bakımından son derece önemli bir kaynaktır.” (Türk, 2020: 16) der.

Ali Şîr Nevâyî, *Muhakemetü'l-Lugateyn'de* (ML) “Bambaşka maksatların ifadesi için belirlenmiş olan bu yüz kelimenin hiçbiri için Sart dilinde kelime yapılmamıştır. Ne var ki bunların hepsi konuşma sırasında kişinin ona ihtiyaç duyduğu son derece gerekli kelimelerdir. Çoğu (Sart'ın) mânasını anlatamayacağı şekildedir. Bir kaçını anlatsa, her halde her kelimenin anlatımı için nice kelimeyi bir araya getirmeyince olmaz, o da Arapça kelimelerin yardımı ile!” (Özönder, 1996: 204) demektedir. Eserde Farsçada karşılıklarının olmadığı söylenen 100 fiil şunlardır: **aldamak, argadamak, aylanmak, bıçımak, boşlamak, busmak, buşurğınmak, bürmek, cıcaymak, çıdamak, cırğamak, çaykılmak, çıkanmak, çımdılamak, çiçergemek, çigreyemek, çürgenmek, çubrumak, çubrutmak, divdeşimek, doptulmak, dumsaymak, ingranmak, ışkarmak, igermek, igirmek, iglenmek, igrenmek, indemek, irikmek, işenmek, kadamak, kaşamak, karalamak, kazğanmak, kengsiremek, kenergemek, kıçığlamak, kılınmak, kımırdamak, kımsanmak, kımsanmak, kınamak, kınğaymak, kıngranmak, kıngraymak, kıstamak, kızğanmak, kinergemek, kerkinmek, kizermek, kozğalmak, kömürmek, köndürmek, körpeleşmek, körüksemek, kuruşamak, kuvarmak, kündeletmek, küngrenmek, küngürdemek, küyemenmek, mungaymak, munğlanmak, nikemek, oğranmak, osanmak, öngdeymek, örtenmek, savrulmak, sığınmak, sığırmak, silanmak, sıpamak, sıpırmak, sızğurmak, singremek, singürmek, sirmemek, sirpmek, soğranmak, sögedemek, söndürmek, sukladmak, sürkenmek, şağaldamak, tamşımak, tançkamak, tançkılmak,**

tarıkmak, tanlamak, tirmek, tivremek, töşmek, tözmek veya tüzme, türmek, umunmak, umsunmak, üşermek, yadamak, yalınmak, yaskamak, yigirmek” (Özönder, 1996: 108 - 154). Bu yüz fiilin bir kısmının bugün Türkiye Türkçesi ağızlarında aktif bir şekilde kullanımı devam etmektedir. Rıdvan Öztürk “*Ali Şir Nevâyî'nin Dili Hakkında*” adlı çalışmasında “Bu fiillerin tamamının varlığını sürdürdüğü Türkçe yok. Bu yüz fiilden 40'ı Uygur Türkçesinde, 46'sı Özbek Türkçesinde, 50'si Kırgız Türkçesinde, 49'u Kazak Türkçesinde, 44'ü Türkmen Türkçesinde hala yaşamaktadır.” (Öztürk, 1997: 375) ifadelerini kullanır. Rıdvan Öztürk “*Ali Şir Nevâyî'nin Dili Hakkında*” adlı çalışmasında 100 fiili bugünkü Uygur, Kazan, Kırgız, Özbek ve Türkmen Türkçesinde araştırmış; Makbule Erdoğan ise “*Muhakemetü'l-Lugateyn'de Bulunan Fiillerin Türkiye Türkçesindeki İzleri*” isimli çalışmasında bu 100 fiilden sadece 9'unun Türkiye Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi, Türkmen Türkçesi, Kırgız Türkçesi, Kazan-Tatar Türkçesi ile Başkurt Türkçesindeki durumlarını araştırmıştır.

15. yüzyılda kaleme alınmış *Muhakemetü'l-Lugateyn'de* (ML) Farsçada karşılıklarının bulunmadığı söylenen bu yüz fiilin bugünkü Türkiye Türkçesi ağızlarındaki görüntülerini araştırdığımız bu çalışma için *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü* (DS) taranarak bu fiillerden hangilerinin bulunduğu, yapıları, bugünkü anlamları ve bunlardan türetilmiş sözcükler tespit edilmiştir. Ayrıca bu fiillerin Eski Türkçe ve Orta Türkçe döneminde kullanılıp kullanılmadıkları da araştırılmıştır.

2. Muhakemetü'l-Lugateyn'deki Fiillerin Derleme Sözlüğü'ndeki Şekilleri, Anlamları, Yapıları, Türevleri ve Kullanıldığı Ağızlar

Aldamak: Aldatmak (ML.108).

Eski Türkçeden beri “alta-: Kandırmak, aldatmak; altağ: 1. Hile, al, aldatma. 2. Yardım, destek;” (Bayat, Çınar, 2020: 24; Caferoğlu, 1993: 8) şeklinde kullanılan bir sözcüktür. Orta Türkçe döneminde çeşitli türevleriyle varlığını sürdürmüş, Eski Anadolu Türkçesinde “alda-, aldagan, aldaguc, aldaguculuk, aldamak söz, aldaşmak, aldayıcı...” (Kantar, 2018: 33-34) gibi pek çok türeviyle de kullanılmaya devam etmiştir. Sözcüğün yapısıyla ilgili Gülensoy “alda - [‘Aldatmak’ < Orta Türkçe al ‘hile’ + da-] (Gülensoy, 2018: 22) demektedir.

DS'de: **Aldamak:** Aldatmak, kandırmak; **aldak buldak (aldak saldak):** Aldatarak, kandırarak: “Çocuğu aldak buldak getirebildim.”; **aldanca (aldak, aldancak, aldangaç, aldangeç, aldangıç, aldanguç):** Avutacak, kandıracak, gönül alacak şey, söz: “Üzüntülü gülerimde bir aldanca bulamadım.”; **aldanç:** Çabuk aldanan, uysal adam; **aldangıçlık:** Aldanma, yanılma: “Katırı değiştim, biraz aldangıçlık oldu ya zararı yok.”; **aldauk:** Yalan; **aldaukçu:** Yalancı; **aldil (aldangıç):** Kurnazlık, hile; **aldancık;** Tuzak olarak hazırlanmış kar çukuru anlamında Burdur, Muğla, Bolu, Çorum, Tokat, Trabzon, Gümüşhane, Rize, Ankara, Giresun, Maraş, Aydın, Tekirdağ, İçel, İstanbul, Denizli, Konya, Çankırı, Edirne, Eskişehir, Adana, Amasya, Samsun (DS. 209-210) ağızlarında kullanılmaktadır. Bugün Anadolu ağızlarında da “al+da-n-ca, al+da-n-gıç, al+da-n-ç, al+da-n-gıç+lık” gibi bünyesine aldığı çeşitli yapım ekleriyle işlevliğini sürdürmekte ve aynı anlamda kullanılmaya devam etmektedir.

Avunmak: Avunmak, teselli bulmak, gönül aldatmak (ML.108).

Eski Türkçe ve Orta Türkçede birkaç varyantına rastladığımız fiilin yapısını Gülensoy “avun - [‘teselli bulmak’ = Orta Türkçe awun- (DLT) <*ābın- < a:bı- ‘teselli olmak’]” (Gülensoy, 2018: 44) şeklinde açıklar.

DS'de: **Avınmak**: Avunmak; **avundurmak/avındırmak**: Avutmak, gönlünü almak, oyalamak anlamında Denizli, İzmir, Kütahya, Eskişehir, Samsun, Maraş, Sivas, Yozgat, Ankara, Niğde, Konya, İçel, Antalya, Muğla, Edirne, Amasya, Tokat, Gümüşhane, Bitlis, Hatay (DS. 383-395) ağızlarında kullanılmaktadır. Geçmişte birkaç türeviyle kullanılan bu sözcük ağızlarda sadece "avınmak" ve "avundurmak" şeklinde eylem olarak benzer anlamda kullanılır.

Bıçmak: Bıçmek (ML.109).

Eski Türkçe ve Orta Türkçe döneminde bıç- ya da bıçı- biçiminde bir fiile rastlanmamaktadır. Ancak bıç-/biç- şeklinde yaygın bir şekilde kullanılan bir fiil bulunmaktadır. "bıç-/biç-: Bıçmek; biçmek, kesmek, doğramak; toplamak" (Caferoğlu, 1993: 27; Bayat, Çınar, 2020: 46; Bayat, 2020: 67) anlamında Eski ve Orta Türkçede çeşitli türevleriyle rastladığımız fiil oldukça işlek bir şekilde kullanılmıştır. Sema Barutçu Özönder bu fiil için "Tarihi dil malzemesi bıç- şeklinde bir fiil kökünü tanıklamıyor. Bu fiil bıç-/biç- "biçmek, kesmek" fiilinden sıklık gösteren bir fiilden fiil yapım eki alarak kazı- (kaz-ı) gibi kurulmuş bir fiil olmalıdır. Bıç-/biç- fiili Çağatay sahası sözlüklerinde vardır." (Özönder, 1996: 109) demektedir.

DS'de **biç-** fiilinden yapım ekleriyle **biçek**: 1. Tarlalara saatle su salımı. 2. Biçerbağlar makinesi. 3. İyi biçmeye elverişli buğday veya arpa; **biçelge**: 1. Biçilecek yer. 2. Çayır; **biçim ayı**: Temmuz; **biçim çıktı**: Tarla çayır biçme zamanı; **biçimlik**: Ortaklaşa biçilen çayır; **biçinci**: Biçim yapan, ekin kaldıran kimse; **biçinci kuşu**: Ekin kaldırma zamanı görülen güzel sesli, turnaya benzeyen bir kuş; **biçki (bıckı, bığcı, bıhçı, bıhçı, bıhı, bıkcı, bıkcı, bışğı, bışkı, bıçki, bıçki, bışkı, bışki)**: 1. Testere. 2. Deri ve kösele kesmek için ayakkabıcı ve saraçların kullandığı bir aygıt. 3. Bağ budamaya yarayan dişli bıçak; **biçki tezgâhı**: Modelcilerin tespit için kullandıkları alet; **biçim**: Ekin kaldırma anlamında Aydın, İçel, Kars, Erzurum, Artvin, Samsun, Kerkük, Afyon, Isparta, Burdur, Denizli, Bilecik, Kocaeli, Bolu, İstanbul, Çorum, Kastamonu, Trabzon, Elazığ, Maraş, Sivas, Kayseri, Malatya, Muş, Niğde, Gaziantep, Van, Giresun, Erzincan, Antalya, Rize, Konya, Balıkesir, Sinop, Edirne, Çanakkale, Amasya, Tokat, Urfa, Muğla (DS. 683-657-658) ağızlarında kullanılmaktadır. Bugünde ağızlarda "biç-im, biç-im+lik, biç-ki" gibi çeşitli yapım ekleriyle türemiş biçimleriyle ve "biçim ayı, bıçki tezgâhı" şeklinde birleşik yapılarda yaygın bir biçimde aynı anlamda kullanılmaya devam etmektedir.

Busmak: Pusmak, pus kurmak; dışarı firar etmek (ML.110).

Sözcük Eski Türkçede bus- biçiminde bulunmamakta püs- ve pus- (Caferoğlu, 1993: 106; Bayat, Çınar, 2020: 185) şeklinde görülmektedir. Gülensoy sözcükle ilgili "pus- [1. Sinmek; 2. Bir şeyi kendine siper edip saklanmak; 3. Ortalığı hafif sis kaplamak, pusarmak = Eski Türkçe'de pus- 'gizlenmek, saklanmak'...; Orta Türkçede pus- ~ püs-... busuş- 'karşılıklı pusuya yatmak; busuğ 'pusu' <*-büks- < *büksı-...buk- 'saklanmak, gizlenmek']...< bus - (> pus-) saklanmak, sinmek" (Gülensoy, 2018: 573) der.

DS'de: **Busmak**: Gizlenerek bir konuşmayı dinlemek; **busunç**: Sığınma; **busunmak**: Sığınmak anlamında Kars, Van, Sivas, Tokat, Tunceli, Elazığ (DS. 806) ağızlarında kullanılır. Bugün sözcüğün ağızlarda "busunç, busunmak" şekillerinin benzer anlamda kullanıldığı ve işlek olmadığı görülmektedir.

Bürmek: Bürmek, bükmek, kıvrımak (ML.110).

Eski Türkçede izine pek rastlayamadığımız bu sözcükle ilgili Gülensoy "bür-¹ [Büzmek; örtmek; katlamak, devşirmek; kaplamak = Orta Türkçe bür- (DLT) < *bü-r-" (Gülensoy, 2018: 132) açıklamalarını yapar.

DS'de: **Bürmek:** Katlamak, devşirmek; **bürmeç:** Kesenin iple büzülen yeri anlamında Balıkesir (DS. 828) ağzında benzer anlamda isim ve fiil biçimiyle kullanıldığı ve yaygın olmadığı görülmektedir.

Çıdamak: < Mo. Tahammül etmek, katlanmak, dayanmak (ML.111).

Eski Türkçede izine rastlamadığımız bu sözcüğün Orta Türkçe döneminde de pek işlek olmadığı görülmektedir. Gülensoy çıda- fiilini madde başı olarak almamış ancak “çıdam ‘Sabır, tahammül’ < Türkçe çıda- ‘sabretmek’ (Eren, TD 637, 30) + m” (Gülensoy, 2018: 166) diyerek Eren’e gönderme yapmıştır.

DS'de: **Cıdamak/Cıdamak:** 1. Beğenmek, istemek; 2. Sabretmek; **cıdamık:** Sabırlı olan anlamıyla İçel, Isparta, İstanbul, Konya (DS. 896) ağzlarında benzer anlamda fiil ve isim türeviyle kullanılmakta ve işlek olmadığı görülmektedir.

Çımdılamak: Çımdıklemek (ML.113).

Eski Türkçede sadece “çimdi-: Çımdıklemek.” (Bayat, Çınar, 2020: 67) şekline rastladığımız sözcük Orta Türkçe döneminde de “çimdi-: Çımdıklemek.” (Bayat, 2020: 109) biçiminde pek işlek olmayan bir sözcüktür. Gülensoy çımdı- fiilini eserine dâhil etmemiş ancak “çimdik ‘çimdik’ = Eski Türkçe çimdi- ‘çimdiklemek’ + -k...: Çımdı- < çım/çim ‘yansıma’ + di-k” (Gülensoy, 2018: 174) demiştir.

DS'de: **Çımdıklamak, cımciklemek [cımcıklamak, cımciklemek, cımıklamak, cımcıklamak, cımbişlemek, cımbizlemek, cımcimlemek, cımcirmek, cımdirmek, cımişlemek, cımmek, cümcüklemek, çımdıklamak, çımcik çalmak, çımciklemek, çımdiyhlemek, çımciklemek, çımdimek]:** Çımdıklemek anlamında Isparta, Burdur, Denizli, Aydın, İzmir, Balıkesir, Çanakkale, Bursa, Kütahya, Eskişehir, Kocaeli, Bolu, Sakarya, Zonguldak, Çankırı, Çorum, Samsun, Amasya, Tokat, Ordu, Giresun, Trabzon, Gümüşhane, Rize, Kars, Erzurum, Maraş, Sivas, Yozgat, Ankara, Niğde, Konya, İçel, Antalya, Edirne, Bolu, İstanbul, Nevşehir, Manisa, Artvin, Iğdır, Kars, Hatay (DS. 1176-970-971) ağzlarında birleşik yapıda ve türemiş biçimleriyle aynı anlamda yaygın bir biçimde kullanıldığı görülmektedir.

İgirmek: Dönmek, döndürmek; eğirmek (ML.117).

Eski Türkçede ve Orta Türkçe döneminde bazı türevlerine rastladığımız sözcük “eğir-: 1. Eğirmek; 2. Çevirmek, kuşatmak, sarmak, döndürmek; 3. Takip etmek; 4. Sevk etmek; 5. Ezmek” (Bayat, Çınar, 2020: 78) anlamında kullanılmaktadır.

DS'de: **İgirmek:** Bükmek anlamında sadece Kastamonu ve Denizli (DS. 2511) ağzında yakın anlamda kullanıldığı ve yaygın bir kullanımının olmadığı görülmektedir.

İrikmek: 1. Erken kalkmak; 2. Acele etmek; 3. Kalbi sıkıntılı olmak, can sıkılmak; usanmak, bıkmak; yorulmak; 4. Nefret etmek, istikrah etmek (ML.119). Özönder fiil için “<er-ik- ‘acele etmek’, -ik- fiilden fiil yapım eki ile pekiştirmeli fiil. Fiil kökünü krş. Türkiye Türkçesi (ağızlar) ermek ‘acele etmek’ (Özönder, 1996: 119) demektedir.

DS'de: **Ermek:** Acele etmek; **erdirmek:** Acele ettirmek anlamında sadece Sivas (DS. 1764-1775) ağzında fiilden fiil yapım eki olarak türemiş biçimiyle kullanılmakta ve yaygın bir kullanımının olmadığı görülmektedir.

İşenmek: İnanmak, güvenmek, mutmain olmak (ML.119).

Eski Türkçede izine rastlamadığımız bu sözcük Orta Türkçede “ışan-/işen-: İtimat etmek, inanmak, güvenmek, tevekkül etmek, kabul etmek, bel bağlamak; ısanmak: İnanç, iman, inanış (Bayat, 2020: 202-221) biçiminde ve işlek bir fiil değildir. Gülensoy (2018), Nişanyan (2009), Eyüboğlu (2017) çalışmalarına bu sözcüğü dâhil etmemişlerdir. Clauson ise “işen-: To trust, believe, rely on (someone) (Clauson, 1972: 264) (Birine güvenmek, inanmak, itimat etmek) biçiminde almıştır.

DS’de: **İşanmak:** Güvenmek anlamında yalnızca İstanbul ve Konya (DS. 2495) ağızlarında benzer anlamda kullanılır ve işlek bir fiil değildir.

Çadamak: < Moğolca Muhkemleştirmek, çivilemek, perçinlemek, çakmak, batırmak (ML.120).

Eski Türkçede izine rastlayamadığımız sözcük Orta Türkçede “çada-: Çivilemek, mıhlamak, bağlamak, takmak, berkitmek, saklamak, koymak”(Bayat, 2020: 231) anlamında pek yaygın bir fiil değildir.

DS’de: **Gadamak/Gadamak:** 1. Bir şeyi bir yere sıkıca bağlamak, tutturmak, dikmek. 2. Kısaltmak; **kadamak/kadamak:** 1. Sıkıştırmak, bağlamak; 2. İki şeyi birbirine çivi ile iliştmek; **kadanmak:** Mıhlanmak, çivilenmek; **kadaklamak I:** Çivilemek anlamında Gümüşhane, Artvin, Sivas, Tokat, Erzincan, Bitlis, Ankara, Ordu, Konya, Erzurum, Giresun ve Çorum (DS. 1889-2589-2590) ağızında benzer anlamlarda kullanılmaktadır.

Karalamak:1. Bakmak, dikkati bir şeye çevirmek, ikide bir bakmak; 2. Karalamak; itham etmek, kötölemek (ML.121).

Eski Türkçeden beri çeşitli türevleriyle bilinen bir sözcüktür. Gülensoy sözcüğün yapısı için “karala- [Pislemek, lekelemek = Orta Türkçe karala- (DLT) < kara + la-] (Gülensoy, 2018: 370) demektedir.

DS’de: **Karalamak (I):** 1. Kötölemek, kara sürmek; **karaltmak:** Gözden düşürmek, hor göstermek; **karamak (1)[karanmak-2]:** 1. Birisinin arkasından kötü konuşmak, kötölemek; 2. Mızıkçılık etmek; **karamak 2:** İyi görmek için dikkatle bakmak anlamında Isparta, Denizli, Aydın, Manisa, Balıkesir, Eskişehir, Sakarya, Tokat, Ordu, Artvin, Elazığ, Maraş, Gaziantep, Sivas, Nevşehir, Niğde, Konya, İçel, Muğla, Çanakkale, İstanbul, Çorum, Amasya, Yozgat, Kırşehir, Kayseri, Adana, Kütahya (DS. 2650-2651) ağızlarında kara+l-t-, kara+n- biçiminde türemiş şekilleriyle benzer anlamlarda kullanılmaktadır.

Kıçıklamak (-c-): Gıdıklamak, tahrik etmek (ML.123).

Eski Türkçede “kıç-: Tahriş etmek” (Bayat, Çınar, 2020: 120) biçiminde rastladığımız sözcüğün yapısı için Özönder “kıçıkla-‘nın kıçık- fiilinden -la- ile türetilmiş bir fiil olabileceği akla gelse de kıç-ı-k+la- şeklinde bir açma daha uygun görünmektedir (Özönder, 1996: 123) der.

DS’de: **Kıncıklamak [kıcıklamak/kıçıklamak/kıdıklamak/kınciklemek]:** Gıdıklamak; **gıcıklanmak:** Birisi dokunduğu zaman irkilmek, gıdıklanmak; **gıcılmak:** Gıdıklanmak anlamında Gümüşhane, Isparta, Burdur, Sivas, Tokat, Gaziantep, Hatay, Çanakkale, Trabzon, Çankırı, Elazığ (DS. 2808-2026-2027) ağızlarında çeşitli şekillerde benzer anlamda kullanılmaktadır.

Kımırdamak: Kımıldamak, sallanmak (ML.124).

Eski Türkçede bu sözcüğün izine rastlanmamıştır. Fiil Orta Türkçede “kıyırdam- / kıyırdam-: Kıyırdanmak, kıyırdamak” (Bayat, 2020: 266) anlamındadır ve yaygın değildir. Gülensoy ‘kıyırdamak’ fiili için yaptığı açıklamada “K(>g)I(< i)B(>M)I(>i)R(~L)+D(~L)A(>i)-” (Gülensoy, 2018: 409) der.

DS'de: **Gııldamağ [gııldamak, gımışdamak, gımramak, gımranmak, gımraşmak, gıpramak, gıpranmak, gıpraşmak, gırmaşmak, gıyneşmak]:** Hareket etmek, kıyırdamak; **gımılğızı:** Durmadan kıyırdayan (kimse) anlamında Sivas, Isparta, Kastamonu, Samsun, Yozgat, Kayseri, Çankırı, Çorum, Amasya, Ordu, Kocaeli, İçel, Erzincan, Kütahya, Eskişehir, Malatya, Niğde (DS. 2045) ağzlarında benzer anlamda çeşitli biçimleriyle işlek bir şekilde kullanılmaktadır.

Kımsanmağ: İmrenmek, çok arzu etmek (ML.124).

Fiil için “Türkiye Türkçesi (ağızlar) gımçın-: “Bir şeyi çok istemek”...bu manalandırma için iyi bir tanıktır”. Belki Kazak Türkçesindeki şu fiil de verilen bu fiillerle aynı fiildir: qımsın-: Rahatsız olmak, utanmak, çekinmek. Diğer yandan kızgan- fiilinin de Kumuk Türkçesinde “arzu etmek” manasını karşılması, bu iki fiili birbirleriyle ilgilendirmeye izin vermekte hatta bir *kı- köküne de götürmektedir. Eski ve Orta Türkçe metinleri ile Güneydoğu Sibiryaya şivelerindeki “arzu etmek, kuvvetle istemek, sevmek” manasındaki kın- ve bundan Hakas Türkçesi hın- fiili de bu kök fiilin dönüşlülük eki ile genişletilmiş şekli olmalıdır. Ancak fiil bu imlâ (:kımsanmağ) ile asıl Çağatay sahası sözlüklerinde geçmemektedir” (Özönder, 1996: 124) şeklinde bir açıklama yapılmıştır.

DS'de: **Gımçınmak (1) [gınakmak]:** Bir şeyi çok istemek anlamında sadece Sivas (DS. 2044) ağzında benzer anlamda varlığını sürdürmektedir.

Kımsanmağ: Sallanmak, yavaşça-usulca kıyırdamak (ML.125).

Eski Türkçede “kamşa-, kamşağ, kamşaçsız, kamşat-” (Bayat, Çınar, 2020: 135) gibi türevlerine rastladığımız sözcük için Özönder “Bu fiil Eski Türkçe kamşa-: Hareket etmek, sallamak ve kamşat-: Sarsmak, çalkamak, titremek fiili ile köktaş olmalıdır. Türk dilinde a > ı gelişmesi vardır.” (Özönder, 1996: 125) demektedir. Orta Türkçe döneminde bu fiile rastlanmamıştır. Gülensoy, Nişanyan, Eyüboğlu çalışmalarına bu sözcüğü dâhil etmemiş, Clauson ise sözcüğün yapısıyla ilgili herhangi bir bilgi vermemiştir. Ancak Özönder sözcüğün anlamını verdikten sonra “<kımşa-n- dönüşlü fiil” (Özönder, 1996: 125) demiştir.

DS'de: **Kımraşmak [kımcaşmak, kımıştamak, kımramak, kımranmak, kımşanmak, kımüşmak, kıpışmak, kırmaşmak, kırpışmak, kırmaşmak]:** Kıyırdamak, kıyırdamak anlamında Aydın, Bolu, Kastamonu, Çorum, Amasya, Erzincan, Gaziantep, Maraş, Sivas, Niğde Manisa, Zonguldak, Tokat, Denizli, Trabzon, Malatya, Niğde (DS. 2805) ağzlarında çeşitli biçimleriyle işlek bir şekilde benzer anlamda kullanılmaktadır.

Kınamak: İşkence yapmak, tedip etmek, tefdi etmek, acı ve elem vermek (ML.125).

Eski Türkçeden beri bilinen bir fiildir. Yapısıyla ilgili Gülensoy “kına- [ayıplamak < Eski Türkçe ve Orta Türkçe kına- : İşkence etmek, cezalandırmak (DLT); kın, kıyın: Ceza, işkence, kına- (Kutadgu Bilig) <*kîn : Ceza, işkence; azap, zor (Talat Tekin) + a -” (Gülensoy, 2018: 409) der.

DS'de: **Kınamak [kınamağ]:** Ayıplamak; **kınamsık:** Ayıplayıcı; **gınamak [gınağlamak, gınamağ]:** 1. Ayıplamak; 2. Birini başkasına yermek, kötülemek anlamında Afyon, Isparta, Burdur,

Denizli, Aydın, İzmir, Manisa, Balıkesir, Kütahya, Eskişehir, Bolu, Kastamonu, Çankırı, Çorum, Sinop, Amasya, Tokat, Trabzon, Rize, Artvin, Erzincan, Van, Bitlis, Diyarbakır, Malatya, Gaziantep, Hatay, Sivas, Yozgat, Ankara, Kayseri, Niğde, Konya, Adana, İçel, Antalya, Muğla, Edirne, Bilecik, Kocaeli, Samsun, Ordu, Maraş, Tekirdağ, Kerkük, Gümüşhane, Elazığ (DS. 2806-2046-2047) ağızlarında isim ve fiil şekilleriyle yakın anlamda varlığını sürdürmektedir.

Kingraymak/Kingranmak: Azarlamak, darılmak, mırıldanarak sızlanmak; inat etmek < kıngır + ad- (ML126).

Eski Türkçede “kingrân-: Mırıldanmak”(Caferoğlu, 1993: 74; Bayat, Çınar, 2020: 121) anlamında tespit edilen sözcük Orta Türkçe’de “kıngır: 1. Eğri büğrü, kambur; 2. Yan yan bakış; 3. İnatçı; 4. Şaşı; 5. Kızgın, hiddetli; kıngru: Yan, şaşı”(Bayat, 2020: 267) gibi biçimleriyle görülür.

DS’de: **Kingırdanmak:** Yavaş sesle şarkı söylemek, mırıldanmak; **gingılı çalmak [gıñırdanmak, gıñırganmak]:** Kendi kendine şarkı mırıldanmak anlamında Gaziantep, Bayburt, Kars, Amasya, Niğde (DS. 2811-2050) ağızlarında yakın anlamda kullanılmaktadır.

Kıstamak: Zorlamak, sıkıştırmak, mecbur etmek (ML.127).

Eski Türkçede kısta- fiiline rastlanmamakta ancak Orta Türkçede fiilin “kısta-, kıstağ, kıstalaş-, kıstaş” (Bayat, 2020: 269) gibi türevleri bulunmaktadır.

DS’de: **Kıstalamak [kıstallamak]:** Daraltmak, bunaltmak anlamında sadece Tokat (DS. 2845) ağızında yakın anlamda kullanılmaktadır.

Kızganmak: Kiskanmak (ML.127).

Eski Türkçeden itibaren bilinen bir fiildir. Gülensoy fiilin yapısı için “kiskan-: [Sevgide veya kendisiyle ilişkili şeylerde bir başkasının ortaklığına veya üstün durumda görünmesine dayanamamak = Orta Türkçe kışgan- (DLT) ~ kısrıkan- <*kızğa- [< kız: Hasis + ğa-]n-” (Gülensoy, 2018: 415) der.

DS’de: **Gısganmak:** Kiskanmak; **kızınmak [kızırganmak]:** 1. Kiskanmak; 2. Esirgemek, vermemek, göstermemek; **kızkanmak:** Herhangi bir şeyi başkalarına karşı korumak anlamında Samsun, Kastamonu, Çorum, Amasya, Tokat, Ankara, Sinop, Gaziantep ve Maraş (DS. 2062-2868) ağızlarında aynı anlamda varlığını sürdürmektedir.

Kerkinmek: Titremek, sarsılmak, sallanmak; istimna etmek; bir kimsenin ya da bir şeyin üzerine şiddetle çıkmak, tırmanmak < kerk – i – n - (ML.128).

Eski Türkçede bu fiilin izine rastlanmamıştır. Orta Türkçede fiil “kerki: Cima eder gibi birinin diğerine sürtünmesi”(Bayat, 2020: 260) anlamında görülmektedir.

DS’de: **Kerkinmek [kerkenmek, kerkmek]:** 1. Sapık amaçla birisinin arkasına değmek, sürtünmek; 2. Erkek hayvan dişisine karşı çiftleşme istediğini belirten hareketler yapmak anlamında Isparta, İstanbul, Kastamonu, Amasya, Artvin, Yozgat, Niğde, Konya, Adana, İçel, Kayseri, Ankara, Denizli, Erzurum, Eskişehir, Balıkesir (DS. 2756) ağızlarında benzer anlamda kullanılmaktadır.

K/Gömürmek: Kemirmek (kemik) < kemür- (ML.129).

Eski Türkçede bu fiile rastlanmamıştır. Orta Türkçede “kemür-: Kemirmek”(Bayat, 2020: 257) anlamında kullanıldığı görülmektedir.

DS'de: **Gemirmek [gemürmek]**: Kemirmek, dişlemek; **gemirti**: Kemirirken çıkan ses anlamında Çorum, Gümüşhane, Elazığ, Hatay ve Kerkük (DS. 1987) ağzlarında fiil ve isim şekliyle aynı anlamda varlığını sürdürmektedir.

Küngürdemek: Boğuk ses çıkarmak, homurdamak, mırıldanmak < küngür + de- (ML.132). Eski Türkçede bu fiile rastlanmazken, Orta Türkçede “küngürde-: Gümbürdemek” (Bayat, 2020: 304) anlamında yer almaktadır.

DS'de: **Küngüldemek [küngüllemek, küngürdemek, küngürlemek, künküllemek, künkünlemek, künkürlemek]**: 1. Uykulamak, uyuklarken düşecek gibi olmak; 2. Yaşı ilerlemek, elden ayaktan düşmek, gözleri görmez olmak anlamında Edirne, Tekirdağ, Çanakkale, Adana, Afyon, Kütahya, Sivas, Amasya, Balıkesir, Çorum, İstanbul, Kırşehir, İzmir, Aydın, Muğla (DS. 3039) ağzlarında bütünüyle anlam değişmesi yaşayarak çeşitli şekilleriyle varlığını sürdürmektedir.

Mungaymak/Munglanmak: Mahzun, gamlı olmak, meyus olmak / kederlenmek, kaygılanmak (ML.133).

Fiilin yapısı için Özönder “< muhad- < buç: Dert, gam + ad-; munglanmak < mung + la- n-” (Özönder, 1996: 133) demektedir. Eski Türkçeden itibaren bilinen bir sözcüktür.

DS'de: **Bun / bung**: Sıkıntı; **bungun [bunalgın, bunalık, bungunluk]**: 1. Sıkıntılı, üzgün; 2. Darlık, yokluk içinde olan; 3. Sıkıntılı, sıcak hava; **bungunluk, buñgunluk [bunalsalık, bunasalık, bungunnug, buñgunnuk]**: 1. [->bungun]; 2. Sıkıntı, darlık; 3. Baygınlık; **buñalmak [boñalmak, bonalmak, bongalmak, bonulmak, bovalmak, bungalmak, bungunlamak, bunsukmak]**: Usanmak, yorulmak, bunalmak, darda kalmak; **buñlanmak**: Doğumu yakın olan kadın hastalanmak; **bungunmak**: Bunalmak, sıkılmak anlamında Yozgat, Afyon, Isparta, Burdur, Denizli, İzmir, Manisa, Balıkesir, Kütahya, Eskişehir, Bursa, Bolu, Samsun, Ankara, Niğde, Uşak, Konya, Artvin, Sivas, Antalya, Maraş, Giresun, Trabzon, Muğla, Kars, Hatay, Urfa, Kastamonu, Ordu, Adana, Bilecik (DS. 791-792-793) ağzlarında yapım eki alarak genişletilmiş isim ve fiil türevleriyle varlığını sürdürmekte ve işlek bir şekilde kullanıldığı görülmektedir.

Ohranmak: Atlar su ve yayım için kişnemek; ağlamak (yavru hayvanlar hak.) (ML.134). Eski Türkçede bu fiile rastlanmamıştır. Orta Türkçede “okra-, okraş-”(Bayat, 2020: 357) biçimleri görülmektedir. Yapısıyla ilgili Gülensoy “okra- <*oç: Yansima + ra- (addan fiil yapan ek)” (Gülensoy, 2018: 501) demektedir.

DS'de: **Okramak**: 1. Bir şeye karşı çok istek duymak, gönülden sevmek; Yem isteyen at, koyun, keçi vb. hayvanlar, bağırarak, kişnemek; **okranmak**: Koç koyunla çiftleşmek istemek anlamında İçel, Kırşehir (DS. 3277) ağzlarında varlığını sürdürmekte fakat yaygın olmadığı görülmektedir.

Osanmak: Usanmak, bıkmak; nefret etmek (ML.135).

Eski Türkçede bu sözcüğe rastlanmamıştır. Orta Türkçede “usan-, usandur-, usal” (Bayat, 2020: 482) gibi şekilleri görülmektedir. Yapısı için Gülensoy “usan- < *us + a - n -” (Gülensoy, 2018: 799) demektedir.

DS'de: **Osanmak**: Usanmak, bıkmak; **usangan**: Çabuk usanan; **usangın**: Bıkmın, bezgin; **usangınlık gelmek**: Bıkkınlık, bezginlik gelmek anlamlarında Maraş, Ankara, Niğde, Samsun, Denizli, Aydın, Manisa, İçel (DS. 3293-4044) ağızlarında fiil, sıfat ve birleşik fiil biçimiyle benzer anlamda kullanılmaktadır.

Örtenmek: Yanmak, kavrulmak (ML.135).

Eski Türkçeden itibaren bilinen bir sözcüktür. Yapısı için Özönder “örten- < *ör – t + e – n-” (Özönder, 1996: 136) demektedir.

DS'de: **Örten**: Orman, çayır vb. geniş yerleri saran yangın anlamında Konya (DS. 3351) ağızında isim olarak kullanılmaktadır.

Savrulmak: Savrulmak (ML.136).

Eski Türkçede rastlayamadığımız bu sözcüğün Orta Türkçede bazı türevleriyle kullanıldığı görülmektedir. Yapısı ise “savrul- < sav – ur – (u)l-” (Gülensoy, 2018: 605) biçimindedir.

DS'de: **Savrik (I) [savruḡ]**: Dağınık, dikkatsiz; **savrik (II) [savrak]**: Tutumsuz, yersiz para harcayan; **savrikmak (III)**: Oraya buraya uçuşmak: *Arılar savrıḡıyor.*; **savurgu**: Pekmez kaynatırken karıştırmaya yarayan delikli kepece biçiminde sukabağı; **savurucu**: Harman savuran kimse; **savurkaç**: Akşamüstü çıkan sert yel; **savruntu**: 1. Tipi; 2. Savrulan şey anlamında Denizli, Manisa, Tokat, Eskişehir, Kocaeli, Çorum, Samsun, Ordu, Giresun, Kırşehir, Niğde, Sakarya, Kayseri Konya, Aydın, Bolu, Kırklareli, Elazığ, Edirne, Hatay ve Gaziantep (DS. 3556-3558) ağızlarında isim ve fiil şekilleriyle varlığını sürdürmektedir.

Sıgınmak: Sıgmak; sığınmak; güvenmek (ML.136).

Eski Türkçeden beri bilinen bir fiildir. Yapısı “sıg - + - (1)n-” (Gülensoy, 2018: 624)'dir.

DS'de: **Sıgnak**: Av hayvanlarının sığındıkları sarp yerler, mağara; **sıgnaşmak**: Sıgmaya çalışmak, sığışmak; **sıgınc (sıgıç, sıgıncı, sıkınc)**: 1. Sıgıncı kimse, sığıntı; 2. Uşak; **sıgıncı**: Sığınmak, birine dayanmak anlamlarında Artvin, İçel, Tokat, Eskişehir, Samsun, Amasya, Sivas, Maraş, Gaziantep, Kayseri, Kars (DS. 3605) ağızlarında yapım eki almış fiil ve isim biçimleriyle benzer anlamda varlığını sürdürmektedir.

Sıpmak: 1. Sıvamak, sıvazlamak; süslenmek; 2. Sepmek, saçmak; israf etmek (ML.1389). Eski Türkçede bu sözcüğe rastlanmamıştır. Orta Türkçede “sıva-, sıvağı” (Bayat, 2020: 407) sözcükleri görülmektedir.

DS'de: **Sıpatlamak [sıpartlamak]**: Sıvamak, yukarı çekmek anlamıyla Giresun ve Gümüşhane (DS. 3615) ağızlarında yapım eki alarak genişlemiş türevleri kullanılmaktadır.

Sızgürmak: 1. Sızdırmak, eritmek; sezdirmek, ima etmek; belli etmek < sız – ğur-, -ğur- ettirgenlik eki ile.; 2. Çizmek, nakşetmek, hak etmek << çiz – ğur -, -ğur- ettirgenlik eki ile (ML.140).

Eski Türkçeden itibaren bilinen bir fiildir.

DS'de: **Sızağan:** Az su sızan yer; **sızak:** Dağ sırtlarından, taş aralarından sızan su, küçük pınar; **sızgı;** Sızıntı, damla; **sızık:** Çok ağlayan, sızlanan kimse; **sızılmak:** Yağ, bal vb. şeyler eritilerek süzülme, yabancı maddelerden arınmak; **sızırma:** Süzülmüş, eritilmiş (yağ, bal vb. için); **sızırmak:** Bal yağ vb. eritip süzmek anlamında Artvin, Ankara, Adana, Isparta, İçel, Bursa, Kayseri, Ağrı, Denizli, İzmir, Sivas, Niğde, Burdur, Konya (DS. 3629-3630) ağızlarında çeşitli yapım ekleri alarak isim ve fiil biçimleriyle varlığını sürdürmektedir.

Singürmek: Sindirmek, hazmetmek < siḡ – ür - (ML.140).

Eski Türkçeden beri kullanılan bir fiildir.

DS'de: **Sinirmek [siğirmek, siğıştirmek, singirmek]:** Sindirmek, hazmetmek anlamında İzmir, Gaziantep, Kırşehir, Konya, Adana, İçel, Kıbrıs, Ordu, Maraş, Yozgat, Artvin, Antalya, Tokat (DS. 3643) ağızlarında farklı biçimleriyle aynı anlamda varlığını sürdürmektedir.

Sirpmek: Serpmek, saçmak; (yağmur) inmek (ML.141).

Eski Türkçeden itibaren “sep-: Düzeltmek, hazırlamak, teçhiz etmek, birleştirmek”(Caferoğlu, 1993: 132; Bayat, Çınar, 2020: 197) anlamında bilinen bir fiildir. Yapısı “serp- [/-r-/ türemedir.”(Gülensoy, 2018: 617).

DS'de: **Serpitmek:** 1. Eşit oranda dağıtmak, serpiştirmek; 2. Serpmek, saçmak; **serpken [sepkin]:** Su damlaları; **sepelemek [sebelemek, sekelemek, serpelemek]:** Çiselemek, az az yağmak; **sepinti [sepenek, sepgin, serpinti, serpüntü]:** Kısa süreli ve az yağın yağmur; **sepişmek:** Serpişmek, dağılmak anlamlarında Denizli, Trabzon, Hatay, Ordu, Manisa, Aydın, İzmir, Çanakkale, Eskişehir, Kocaeli, Sakarya, Samsun, Amasya, Giresun, Kars, Ağrı, Sivas, Ankara, Kayseri, Niğde, Konya, İçel, Antalya, Kırklareli, Tekirdağ, Tokat, Afyon, Burdur, Kütahya, Kastamonu, Elazığ (DS. 3593-3585-3586) ağızlarında çeşitli yapım eki almış isim ve fiil türevleriyle işlek bir biçimde kullanılmaktadır.

Soğranmak: Mırıldanmak, dudak altından yavaş yavaş söylenmek, homurdanmak (ML.142). Eski Türkçede bu fiile rastlanmamıştır. Orta Türkçede “soğran-: Ağzı içinde anlaşılmaz söz söylemek”(Bayat, 2020: 412) anlamında görülmektedir. Yapısı “soğran- <*sokra – n -”(Gülensoy, 2018: 650) biçimindedir.

DS'de: **Sokranmak [soğranmak, soğurdanmak, sokurdamak, sokurdanmak, sokur sokur etmek, somurdamak, somurdanmak, sorkanmak]:** Söylenmek, homurdanmak, gönülsüz iş yapmak anlamında Denizli, İzmir, Çanakkale, Bursa, Tokat, Eskişehir, Çorum, Amasya, Samsun, Ordu, Giresun, Diyarbakır, Maraş, Gaziantep, Sivas, Kırşehir, Nevşehir, Ankara, Kayseri, Niğde, Konya, Adana, Edirne, Kırklareli, Hatay, Isparta, Burdur, Manisa, Kütahya, Tekirdağ, Aydın, Antalya, İçel (DS. 3660-3661) ağızlarında farklı şekilleriyle işlek bir biçimde benzer anlamda kullanılmaktadır.

Söndürmek: Söndürmek (ateş) (ML.143).

Eski Türkçeden beri bilinen bir fiildir. Yapısı “söndür- < sö:n – dür -”(Gülensoy, 2018: 662) biçimindedir.

DS'de: **Söndürgeç:** Haşhaş yağcılarının kullandıkları kömür söndürmeye yarayan saç soba; **sövünmek [söğünmek, sönmek, söyünmek]:** Sönmek; **sövündürmek:** Söndürmek anlamında Kütahya, İçel, Niğde (DS. 3681-3684) ağızlarında isim ve fiil türevleriyle varlığını sürdürmektedir.

Tarıkmak: Daralmak, can sıkılmak, sıkıntılı olmak < tār + ık- (ML.146).

Eski Türkçeden itibaren bilinen bir fiildir. Gülensoy bu fiili çalışmasına almamış ancak “darak- (halk): Darda kalmak, Azerbaycan Türkçesi darıh-: Sıklamak < tār + ı - ık -” (Gülensoy, 2018: 195) biçiminde bir açıklama yapmıştır.

DS'de: **Darılmak:** 1. [→darlanmak]; 2. Başı dara gelmek, sıkışmak; 3. Sıcaktan bunalmak, nefesi kesilmek; 4. [→daralmak]; **darlanmak [daralmak, darazmak, darazmak, darıhmağ, darıhmağ, darılmak, darsıhmağ, darsıkmak, darsımak:** Canı sıkılmak, bunalmak, rahatsız olmak, sıkıntılı vakit geçirmek, hiddetlenmek anlamında Amasya, Erzurum, Isparta, Burdur, Bolu, Samsun, Giresun, Trabzon, Rize, Artvin, Erzincan, Eskişehir, Kayseri, Sivas, Gümüşhane, Kars, Gaziantep, Niğde, İçel, Kütahya, Kırklareli, Balıkesir, İzmir (DS. 1371-1372) ağızlarında çeşitli ses değişiklikleriyle işlek bir biçimde benzer anlamda kullanılmaktadır.

Tirgemek: 1. Sormak, sual etmek; aramak, araştırmak; 2. Direk dikmek; destek vermek, dayamak; 3. Engellemek; tenkid ve tekdir etmek, azarlamak < tirge- (ML.1489).

Eski Türkçede “tire-: Desteklemek, diremek; tiren-: Direnmek, tutunmak; tir-: 1. Toplamak, derlemek; 2. Yaşamak” (Bayat, Çınar, 2020: 219-220) biçiminde kullanılan fiil Orta Türkçe döneminde “terge-: 1. Tahkik etmek, araştırmak; 2. Terletmek; tergeş-: Arka arkaya gelerek derlenmek; tire-: Diremek, dayamak; tiregü: Direk, dayanak; tireş-: 1. Çekinmek; 2. Tartışmak, münakaşa etmek” (Bayat, 2020: 450-456) gibi bazı türevleriyle kullanılmaktadır. Gülensoy fiilin tire- biçimi için “tire- < tir - ‘dayamak, diremek’ + e -” (Gülensoy, 2018: 742) der.

DS'de: **Diremek [diremeg]:** Bir şeyi dikine koymak, dayamak, durdurmak anlamında Isparta, Eskişehir, Çorum, Amasya, Kars, Sivas, Yozgat, Niğde, Burdur, Konya ve İçel (DS. 1513) ağızlarında kullanıldığı görülmektedir.

Tözmek / Tüzmeç: 1. Töz-: Tahammül etmek, sabretmek, dayanmak; 2. Tüz-: Düzmek, düzeltmek, düzenlemek; 3. Tüz-: Dizmek (ML.149-150).

Düzmek, düzeltmek, düzenlemek anlamıyla Eski Türkçeden beri bilinen bir fiildir.

DS'de: **Döymek [döyülmek, dözmeğ, dözmek, dözmeyh:** Sabretmek, tahammül etmek, dayanmak anlamında Çorum, Niğde, Yozgat, Konya, Aydın, Kerkük, Kars, İstanbul, Iğdır (DS. 1593) ağızlarında çeşitli biçimleriyle varlığını sürdürmektedir.

Türmek: Dürmek, katlamak (ML.151).

Eski Türkçeden itibaren bilinen bir fiildir.

DS'de: **Dürmek [dürelemek, dürmülemek, dürümek]:** 1. Katlamak, katlayarak kaldırmak, sarmak, kıvrırmak; 2. Derleyip toplamak; **dürgü:** 1. Dürülme şekli, kat; **dürelemek:** Yuvarlamak; **dürekomak:** Derleyip toparlamak; **dürge:** Pişmiş ve dürülmüş yufka ekmeği; **dürmeç [durmeç,**

düremeç, dürme, düremeyh, dürmük, düzemeç]: İçine katık konularak sarılmış yufka ekmeği; **dürmenmek:** Yataktan yuvarlanıp kalkmak anlamlarında Isparta, Denizli, Aydın, İzmir, Manisa, Bursa, Kütahya, Eskişehir, Kocaeli, İstanbul, Çorum, Samsun, Amasya, Tokat, Gaziantep, Ankara, Kırşehir, Kayseri, Niğde, Konya, Muğla, Tekirdağ, Kıbrıs, Adana, Afyon, Balıkesir, Edirne, Kırklareli, Antalya, İçel, Burdur, Erzincan, Sivas, Kars, Van, Urfa, Kayseri (DS. 1633-1634-1635) ağızlarında işlek bir biçimde isim ve fiil türevleriyle benzer anlamlarda kullanılmaktadır.

Umunmak/Umsunmak: Beklemek, ummak, tamah etmek/beklemek, ummak, istemek; ümidini kesmek (ML.152).

Eski Türkçeden beri çeşitli türevleriyle bilinen bir fiildir. Yapısı için Gülensoy “umun- < üm – (u)n -” (Gülensoy, 2018: 795) der. Umsunmak ise um – su – n – mak şeklindedir.

DS'de: **Ummak [umaca olmak, umma olmak, ummaya uğramak, umsalığa düşmek, umsuluk olmak, umunmak, umursunmak, unsumak]:** 1. Özenmek; 2. Özenilen şeyin elde edilememesinden dolayı lohusada meme; erkek ve erkek çocukta üreme organı şişmek; 3. İstemek, dilemek; 4. Düş kırıklığına uğramak; **umsanmak:** Umutlanmak; **umsuk:** Umutsuz, üzgün, ürkek; **umsundurmak:** Umutlandırmak; **umsuruk:** 1. Düş kırıklığı, umut kırıklığı; **umsutmak [umdurmak]:** Umutlandırmak; **umsalak:** Umutsuz (kişi için); **umudunu almak:** Umudunu kesmek anlam ve biçimleriyle Isparta, Konya, Denizli, Sivas, Kırşehir, Adana, Niğde, İçel, Amasya, Sinop, Samsun, Giresun, Erzincan, Maraş, Çorum, Kayseri, Bursa, İstanbul, Ordu, Gaziantep, İzmir, Antalya, Bolu, Kastamonu, Malatya, Giresun, Ankara, Muğla (DS. 4039-4040) ağızlarında isim, fiil ve birleşik yapılarda yaygın bir şekilde varlığını sürdürmektedir.

Yaşkamak: 1. Yassılamak, düzlemek; 2. Yaslamak, dayamak (yastık) (ML.154).

Özönder “Ortak Türkçe Yasta-: Yaslamak, dayamak (yastık için) fiili için bkz. ED 974b. Her halde, yasta-fiili de yaska- fiilinde olduğu gibi yas- fiili ile ilişkilendirilebilir” (Özönder, 1996: 154) demektedir. “Yaşkağ: Yassı, düz; yas-: Eritmek”(Caferoğlu, 1993: 188) anlam ve şekilleriyle Eski Türkçeden itibaren bilinen bir fiildir. Yapısı için Özönder “yas - ka -, (-ka-) ile pekiştirmeli fiil” (Özönder, 1996: 154) demektedir.

DS'de: **Yastamak:** Yaslamak; **yaslamak:** Dayamak anlamında Samsun, Giresun, Trabzon, Rize, Niğde ve Bolu (DS. 4196-4197) ağızlarında aynı anlamda kullanılmaktadır.

Yik/Girmek: İğrenmek, tiksirmek, nefret etmek (ML.154).

Eski Türkçede bu fiile rastlanmamıştır. Orta Türkçede ise “yigren-: 1. İğrenmek, tüyü ürpermek; 2. Dik durmak (tüy için); 3. Nemli bulmak; yigrenci: İğrenç; yigrendür-: Tiksindirmek”(Bayat, 2020: 524) gibi türevleri tespit edilmiştir.

DS'de: **Yigrenci olmağ:** Tiksirmek anlamında sadece Kayseri (DS. 4824) ağızında birleşik fiil bünyesinde varlığını benzer anlamda sürdürmektedir.

3. Sonuç

Sonuç olarak Nevâyî'nin Muhakemetü'l-Lugateyn adlı eserinde Farsçada karşılığının bulunmadığını söylediği 100 fiilden 44 tanesi; “avundurmak, busunmak, çımdıklamak, çimçiklemek, cımıklamak,

erdirmek, kadanmak, karamak, karanmak kıcıklamak, gıcıklanmak, gımıldamak, gımranmak, gıpranmak, gınakmak, gımçınmak, kıpışmak, kımıştamak, kımuşmak, kınamsık, gınağlamak, gıñırdanmak, kıstalamak, kıstallamak, kızınmak, kızırғанmak, kızkanmak, kerkenmek, gemürmek, küngüllemek, buñalmak, buñlamak, bungunmak, okramak, okranmak, savrıkmak, sığınaşmak, sıpatlamak, sıpartlamak, sızılmak, sızılmak, siğirmek, siğıştirmek, sepelemek, serpelemek, sepişmek, sokurdamak, sokurdanmak, sorkanmak, söyünmek, sövündürmek, darlanmak, daralmak, darsıkmak, döyülmek, dürelemek, dürmülemek, umsunmak, umsundurmak, umsutmak, yaslamak” gibi aynı biçimde veya bir kısım türevleriyle Türkiye Türkçesi ağızlarında yaygın bir şekilde kullanılmaya devam etmektedir.

Bu fillerden “aldanca, aldanç, aldil, aldangıçlık, biçek, biçelge, biçki, biçinçi, busunç, bürmeç, cıdamık, kınamsık, gemirti, bung, bungun bunalgın, bunalık, bungunluk, bunalsalık, usangan, usangın, örten, savrık, savurgu, savurucu, sığınak, sığınç, sığınıcı, sızağan, sızak, sızgı, sızık, sızırma, serpken, sepinti, serpinti, sepenek, söndürgeç, dürgü, düрге, düremeç, umsuk, umsuruk, umsalak” gibi yapım ekleriyle genişletilmiş isimler de ağızlarda varlığını işlek bir şekilde sürdürmektedir.

Aynı zamanda bu fillerin “aldak buldak (aldak saldak), biçim ayı, biçim çıktı, biçinci kuşu, biçki tezgâhı, çimcik çalmak, gıngılı çalmak, usangınlık gelmek, sokur sokur etmek, dürekomak, umaca olmak, umma olmak, ummaya uğramak, umsalığa düşmek, umsuluk olmak, umudunu almak, yiğrenci olmak” gibi farklı sözcüklerle bir araya gelerek oluşturdukları birleşik yapılar da Anadolu ağızlarında yer almaktadır.

Yaptığımız bu araştırma sonucunda Nevâyî'nin asırlar önce bahsettiği 100 fiilden 44 tanesinin bugün Türkiye Türkçesi ağızlarında bir kısmının aynı şekilde ve bir kısmının da bazı ses değişiklikleriyle varlığını sürdürdüğü görülmektedir.

Muhakemetü'l-Lugateyn'de bahsedilen fillerin Türkiye Türkçesi ağızlarındaki görüntüleri, ses ve anlam değişimleri, türevleri ve kullanıldıkları ağızlar aşağıdaki tabloda bir arada yer almaktadır:

Tablo 1 - Fillerin ML'deki Şekilleri, DS'de Aldığı Şekiller, Türevleri ve Kullanıldığı Ağızlar			
Muhakemetü'l-Lugateyn	Derleme Sözlüğü	Türevleri	Kullanıldığı Ağızlar
aldamak	aldamak	aldak buldak (aldak saldak), aldanca aldak, aldancak, aldangıç, aldanç, aldangıçlık, aldauk, aldaukçu, aldil, aldancık	Burdur, Muğla, Bolu, Çorum, Tokat, Trabzon, Gümüşhane, Rize, Ankara, Giresun, Maraş, Aydın, Tekirdağ, İçel, İstanbul, Denizli, Konya, Çankırı, Eskişehir, Edirne, Adana, Amasya.
avunmak	avınmak	avındırmak	Denizli, İzmir, Kütahya, Eskişehir, Samsun, Maraş, Sivas, Yozgat, Ankara, Niğde, Konya, İçel, Antalya, Muğla, Edirne, Amasya, Tokat, Gümüşhane, Bitlis, Hatay.
biçmek	—	biçek, biçelge, biçim ayı; biçim çıktı, biçimlik, biçinçi, biçinçi kuşu, biçki (biçki), biçki tezgâhı, biçim	Aydın, İçel, Kars, Erzurum, Artvin, Samsun, Kerkük, Afyon, Isparta, Burdur, Denizli, Bilecik, Kocaeli, Bolu, İstanbul, Çorum, Kastamonu Trabzon, Artvin, Elazığ, Maraş, Sivas, Kayseri, Malatya, Muş, Niğde, Gaziantep, Giresun, Erzincan, Antalya, Rize, Konya, Balıkesir,

			Sinop, Edirne, Çanakkale, Amasya, Tokat, Van, Urfa, Muğla.
busmak	busmak	busunç, busunmak	Kars, Van, Sivas, Tokat, Tunceli, Elazığ.
bürmek	bürmek	bürmeç	Balıkesir.
çıdamak	cıdamak / cidamak	cıdamık	İçel, Isparta, İstanbul, Konya.
çimdilamak	—	çimdiklamak, cimciklemek, cimiklamak, cimbizlemek, cimcimlemek, cimdirmek, cimişlemek, cimmek, çimçik çalmak, çimdimek	Isparta, Burdur, Denizli, Aydın, İzmir, Balıkesir, Çanakkale, Bursa, Kütahya, Eskişehir, Kocaeli, Bolu, Sakarya, Zonguldak, Çankırı, Çorum, Samsun, Amasya, Tokat, Ordu, Giresun, Trabzon, Gümüşhane, Rize, Kars, Erzurum, Maraş, Sivas, Yozgat, Ankara, Niğde, Konya, İçel, Antalya, Edirne, Bolu, İstanbul, Nevşehir, Manisa, Artvin, Iğdır, Kars, Hatay.
igirmek	iğirmek	—	Kastamonu, Denizli.
irikmek	ermek	erdirmek	Sivas.
işenmek	işanmak	—	İstanbul, Konya.
kadamak	gadamak / gadamağ, kadamak / kadamağ	kadanmak, kadaklamak	Gümüşhane, Artvin, Sivas, Tokat, Erzincan, Bitlis, Ankara, Ordu, Giresun, Çorum, Konya, Erzurum.
karalamak	karalamak	karaltmağ, karamak, karanmak	Isparta, Denizli, Aydın, Manisa, Balıkesir, Eskişehir, Sakarya, Tokat, Ordu, Artvin, Elazığ, Maraş, Gaziantep, Sivas, Nevşehir, Niğde, Konya, İçel, Muğla, Çanakkale, İstanbul, Çorum, Amasya, Yozgat, Kırşehir, Kayseri, Adana, Kütahya.
kıçığlamak (-c-)	kıncıklamak [kıcıklamak / kıçıklamak / kıdıklamak]	gıcıklanmak gıcıklamak kınciklemek	Gümüşhane, Isparta, Burdur, Sivas, Tokat, Gaziantep, Hatay, Çanakkale, Trabzon, Çankırı, Elazığ.
kımırdamak	gımıldamağ	gımılğızı, gımıranmak, gımıramak, gımıraşmak, gıpranmak, gıpraşmak, gımışdamak	Sivas, Isparta, Kastamonu, Samsun, Yozgat, Kayseri, Çankırı, Çorum, Amasya, Ordu, Kocaeli, İçel, Erzincan, Kütahya, Eskişehir, Malatya, Niğde.
kımsanmak	gımçınmak	gınakmak	Sivas.
kımşanmak	kımraşmak kımşanmak	kımıştamak, kımıramak, kımıranmak	Aydın, Bolu, Kastamonu, Çorum, Amasya, Erzincan, Gaziantep, Maraş, Sivas, Niğde, Manisa, Zonguldak, Tokat, Denizli, Trabzon, Malatya, Niğde.
kınamak	kınamak [kınağ]	kınamsık, gınağlamak	Afyon, Isparta, Burdur, Denizli, Aydın, İzmir, Manisa, Balıkesir, Kütahya, Eskişehir, Bolu, Kastamonu, Çankırı, Çorum, Sinop, Amasya, Tokat, Trabzon, Rize, Artvin, Erzincan, Van, Bitlis, Diyarbakır, Malatya, Gaziantep, Hatay, Sivas, Yozgat, Ankara, Kayseri, Niğde, Konya, Adana, İçel, Antalya, Muğla, Edirne, Bilecik,

			Kocaeli, Samsun, Ordu, Maraş, Tekirdağ, Kerkük, Gümüşhane, Elazığ.
kıngraymak / kıngranmak	—	kingırdanmak, gıngılı çalmak	Gaziantep, Bayburt, Kars, Amasya, Niğde.
kıstamak	—	kıstalamak [kıstallamak]	Tokat.
kızganmak	gısganmak / kızkanmak	kızınmak [kızırғанmak]	Samsun, Kastamonu, Çorum, Amasya, Tokat, Ankara, Sinop, Gaziantep, Maraş.
kerkinmek	kerkinmek [kerkenmek, kerkmek]	—	Isparta, İstanbul, Kastamonu, Amasya, Artvin, Yozgat, Niğde, Konya, Adana, İçel, Kayseri, Ankara, Denizli, Erzurum, Eskişehir, Balıkesir.
k/gömürmek	gemirmek [gemürmek]	gemirti	Çorum, Hatay, Kerkük, Gümüşhane, Elazığ.
küngürdemek	küngüldemek [küngüllemek, küngürdemek, küngürlemek, künküllemek, künkünlemek, künkürlemek]	—	Edirne, Tekirdağ, Çanakkale, Adana, Afyon, Kütahya, Sivas, Amasya, Balıkesir, Çorum, İstanbul, Kırşehir, İzmir, Aydın, Muğla.
munğaymak / munğlanmak	—	bun/bung, bungun [bunalgın, bunalık, bungunluk], bunalsahk, bunasalık, bungunmak, buñlanmak, buñalmak, bungunlamak	Yozgat, Afyon, Isparta, Burdur, Denizli, İzmir, Manisa, Balıkesir, Kütahya, Eskişehir, Bursa, Bolu, Samsun, Ankara, Niğde, Uşak, Konya, Artvin, Sivas, Antalya, Maraş, Giresun, Trabzon, Muğla, Kars, Hatay, Urfa, Kastamonu, Ordu, Adana, Bilecik.
oğranmak	okranmak	okramak	İçel, Kışehir.
osanmak	osanmak	usangan, usangınlık gelmek	Maraş, Ankara, Niğde, Samsun, Denizli, Aydın, Manisa, Ankara, İçel.
örtenmek	—	örten	Konya.
savrulmak	—	savrik, savrıkmak, savurgu, savurucu, savurkaç, savruntu	Bolu, Denizli, Manisa, Tokat, Eskişehir, Kocaeli, Çorum, Samsun, Ordu, Giresun, Kırşehir, Niğde, Sakarya, Kayseri, Konya, Aydın, Hatay, Gaziantep, Kırklareli, Elazığ, Edirne.
sığınmak	sığınmak	sığınak, sığınaşmak, sığınç, sığıç, sığınıcı	Artvin, İçel, Tokat, Eskişehir, Samsun, Sivas, Maraş, Gaziantep, Kayseri, Kars, Amasya.
sıpmak	—	sıpatlamak [sıpartlamak]	Giresun, Gümüşhane.
sızğurmak	—	sızağan, sızak, sızgı, sızık, sızılmak, sızırma, sızırnak	Artvin, Ankara, Adana, Isparta, İçel, Bursa, Kayseri, Ağrı, Denizli, İzmir, Sivas, Niğde, Burdur, Konya.
singürmek	sinirmek	siğirmek, siğıştirmek	İzmir, Gaziantep, Kırşehir, Konya, Adana, İçel, Kıbrıs, Ordu, Maraş, Yozgat, Artvin, Antalya, Tokat.

sırmek	—	serpitmek, serpken, sepelemek, serpelemek, sepenek, serpinti, sepişmek	Denizli, Trabzon, Hatay, Ordu, Manisa, Aydın, İzmir, Çanakkale, Eskişehir, Kocaeli, Sakarya, Samsun, Amasya, Giresun, Kars, Ağrı, Sivas, Ankara, Kayseri, Niğde, Konya, İçel, Antalya, Kırklareli, Tekirdağ, Tokat, Afyon, Burdur, Kütahya, Kastamonu, Elazığ.
sohıranmak	sokranmak	sohurdamak, sokurdamak, sokur sokur etmek, sorkanmak	Denizli, İzmir, Çanakkale, Bursa, Tokat, Eskişehir, Çorum, Amasya, Samsun, Ordu, Giresun, Diyarbakır, Maraş, Gaziantep, Sivas, Kırşehir, Nevşehir, Ankara, Kayseri, Niğde, Konya, Adana, Edirne, Kırklareli, Hatay, Isparta, Burdur, Manisa, Kütahya, Tekirdağ, Aydın, Antalya, İçel.
söndürmek	—	söndürgeç, sönmek, söğünmek, sövündürmek	Kütahya, İçel, Niğde.
tarıkmağ	darıkmağ	darlanmak, daralmak, darazımağ, darsıkmağ, darsımağ	Amasya, Erzurum, Isparta, Burdur, Bolu, Samsun, Giresun, Trabzon, Rize, Artvin, Erzurum, Erzincan, Eskişehir, Kayseri, Sivas Gümüşhane, Kars, Gaziantep, Niğde, İçel, Kütahya, Kırklareli, Balıkesir, İzmir.
tirgemek	diremek [diremeg]	—	Isparta, Eskişehir, Çorum, Amasya Kars, Sivas, Yozgat, Niğde, Konya, İçel, Burdur.
tözmek / tüzmeğ	döymek [dözmeğ, dözmek, dözmeyh]	döyülmek	Çorum, Niğde, Yozgat, Konya, Aydın, Kerkük, Kars, İstanbul, Iğdır.
türmek	dürmek	dürelemek, dürmülemek, dürümek, dürgü, dürekomak, düрге, düremeç, düremeç, düreme, dürmük	Isparta, Denizli, Aydın, İzmir, Manisa, Bursa, Kütahya, Eskişehir, Kocaeli, İstanbul, Çorum, Samsun, Amasya, Tokat, Gaziantep, Ankara, Kırşehir, Kayseri, Niğde, Konya, Muğla, Tekirdağ, Kıbrıs, Adana, Afyon, Balıkesir, Edirne, Kırklareli, Kayseri.
umunmağ / umsunmağ	umunmak, umsunmak	ummak, umaca olmak, umma olmak, ummaya uğramak, umsalığa düşmek, umsuluk olmak, umunmak, umursunmak, umsanmak, umsuk, umsundurmak, umsuruk, umsutmak, umdurmak, umsalak, umudunu almak	Isparta, Konya, Denizli, Sivas, Kırşehir, Adana, Niğde, Amasya Sinop, Samsun, Giresun, Erzincan, Maraş, Çorum, Ordu, Kayseri, İçel, Bursa, İstanbul, Gaziantep, İzmir, Antalya, Bolu, Kastamonu, Malatya, Giresun, Ankara, Muğla.
yaşkamağ	yastamak, yaslamak	—	Samsun, Giresun, Trabzon, Rize, Niğde, Bolu.
yik / girmek	—	yiğrenci olmağ	Kayseri.

Kaynakça

- Argunşah, M. (2013). *Çağatay Türkçesi*, İstanbul: Kesit Yayınları.
- Bayat, F. ve Aliyeva Çınar, M. (2020). *Eski Türkçe Sözlük*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Bayat, F. (2020). *Orta Türkçe Sözlük*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Caferoğlu, A. (1993). *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*, İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Canpolat, M. (1995). *Ali Şir Nevâyî Lisânü't – Tayr*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Clauson, S. G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*, Oxford: At The Clarendon Press.
- Gülensoy, T. (2018). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü*, İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Kanar, M. (2018). *Eski Anadolu Türkçesi Sözlüğü*, İstanbul: Say Yayınları.
- Özönder, F. S. B. (1996). *Ali Şir Nevâyî Muḥākemetü'l-Luğateyn*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Öztürk, R. (1997). *Ali Şir Nevâî'nin Dili Hakkında*, Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten. 43(1995), 369-376.
- Türk, V. (2020). *Ali Şir Nevâyî Mahbûbû'l - Kulûb*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Üstüner, A. (2017). *Türkçenin Tarihi Gelişmesi*, İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- TDK. (2019). *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü I A-B*, İstanbul: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK. (2019). *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü II C-D*, İstanbul: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK. (2019). *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü III E-H*, İstanbul: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK. (2019). *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü IV I-N*, İstanbul: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK. (2019). *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü V O-T*, İstanbul: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK. (2019). *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü VI U-Z*, İstanbul: Türk Dil Kurumu Yayınları.

14. Azerbaycan Türkçesi Diyalektolojisinde Uzun Ünlü Dair Bir İnceleme¹

Ekin AKTÜRK²

APA: Aktürk, E. (2024). Azerbaycan Türkçesi Diyalektolojisinde Uzun Ünlü Dair Bir İnceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 235-248. DOI: 10.29000/rumelide.1469412.

Öz

Boğumlanma süresi bakımından iki normal süredeki ünlünün boğumlanma süresini içine alan ünlülere uzun ünlüler denir. 1848 yılında başlayan uzun ünlüleri inceleme konusu Yakut Türkçesi ve Tatar Türkçesi (Mişer Ağzı) uzun ünlülerinin karşılaştırılmasıyla başlamıştır. İlk defa St. Petersburg'da Yakutça Gramer (I-II)'in Otto Böhtlingk tarafından yayımlanmasıyla (1851) beraber fonetik unsurlar hakkında bilim dünyasında fonetikçiler ikiye bölünmüştür. Otto Böhtlingk ile başlayan uzunlukları araştırma konusu W. Raddloff ile tamamen zıt bir perspektif kazanmıştır. Bir gruba göre korunan aslı ünlü uzunlukları, bir diğer gruba göre ise büzülme, erime, kaynaşma gibi fonetik hadiselerle oluşmuş olan ikincil ünlülerden başkaca birer fonem değillerdir. Azerbaycan Türkçesinin dört ana diyalekti vardır. Birincisi Doğu Ağzı (Kuba, Bakü, Şamahı, Muğan, Lenkeran), ikincisi Batı Ağzı (Kazak, Gence, Karabağ, Ayrum), üçüncüsü Kuzey Ağzı (Nuha), dördüncüsü ise Güney Ağzıdır (Nahçıvan, Ordubad, Tebriz, Yerevan). Azerbaycan Türkçesinde kısalma eğiliminde olan ünlü uzunluklarının örnekleri bu çalışmada diyalektoloji lügatından taranmış ve tespit edilmiştir. Azerbaycan (Güney-Batı Oğuz) Türkçesi ve ağızlarında korunduğu kaynaklarla tespit edilebilen ünlü uzunluklarının bazıları kullanıldığı ağız ve manalarıyla bu çalışmada incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fonetik, Azerbaycan Türkçesi, Ünlü Uzunlukları

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmaı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %7

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 21.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469412

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafı Körlme

² Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü / Dr., Kafkas University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Contemporary Turkish Dialects and Literatures (Kars, Türkiye), ekindex@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-9039-2455, **ROR ID:** https://ror.org/04v302n28, **ISNI:** 0000 0000 9216 0511, **Crossreff Funder ID:** 501100009391

A Study on Azerbaijani Turkish Dialectology Vowles Lengths³

Abstract

Vowels that include the articulation time of two vowels in normal duration are called long vowels. The subject of examining long vowels, which started in 1848, started with the comparison of long vowels in Yakut Turkish and Tatar Turkish (Mişer Dialect). For the first time in St. Petersburg with the publication of Yakut Grammar (I-II) by Otto Böhtling in St. Petersburg (1851), phoneticians in the scientific world were divided into two regarding these phonetic elements. The subject of research on essential lengths, which started with Otto Böhtling, gained a completely opposite perspective with V. Raddloff. According to one group, the preserved primary vowel lengths are not phonemes other than secondary vowels formed by phonetic events such as contraction, melting and fusion, according to another group. Azerbaijani Turkish has four main dialects. The first is the Eastern Dialect (Kuba, Baku, Shamakhi, Mughan, Lankaran), the second is the Western Dialect (Kazak, Ganja, Karadag, Ayrum), the third is the Northern Dialect (Nuha), the fourth is the Southern Dialect (Nakhichevan, Ordubad, Tabriz, Yerevan). Examples of principal lengths that tend to shorten in Azerbaijani Turkish were scanned and identified from the dialectology dictionary in this study. Some of the vowel lengths, which can be determined from the sources preserved in Azerbaijani (South-Western Oghuz) Turkish and its dialects, were examined in this study with their dialect and meanings.

Keywords: Phonetics, Azerbaijani Turkish, Vowel Lengths

Giriş

Ünlü seslerin söz yapımında çok önemli bir rolü vardır. Ünlü seslerin hem anlam ayırt edicilik hem de morfelemlerle sözcük yapımında önemli rolleri vardır. Ünlü sesler belirli sözcüklerin türetilmesinde hem kısa hem de uzun varyantlarıyla karşımıza çıkmaktadır. Birincil ünlülerde uzunluklar Azerbaycan Türkçesinin dâhil olduğu Türk dilleri ailesinin tamamında aynı tipli değildir. Birincil ünlü uzunlukları anlam ayırt edicilikte önemli bir rol üstlenirse de söz yapımında dilde en az çaba yasası gereği süreç içinde kısa olarak telaffuz edilmeye başlanmıştır. Azerbaycan, Türk, Kazak, Karakalpak, Kumuk, Nogay, Türkçelerinde birincil ünlü uzunluklarının korunduğu görülmektedir (Yusifov, 2014).

Azerbaycan Türkçesinde ünlü seslerin birincil (aslî) uzunluklarının oluşma şartları ünlünün kendisi, vurgu ve hecelendirme kurallarına bağlıdır. Aşağıda şartları açıklanmaktadır: Azerbaycan Türkçesinde ünlüler /a/, /ı/, /o/, /u/ ve /e/, /i/, /ö/, /ü/ şeklinde iki gruba ayrılır. /a/, /ı/, /o/, /u/ ünlüleri kendilerinden önce bir sessiz harfle başladıklarında aslî uzunlukta olurlar. Örneğin: kaba (uzun), kavak (uzun). /e/, /i/, /ö/, /ü/ ünlüleri ise kendilerinden önce bir sessiz harfle başladıklarında kısa olurlar. Örneğin: keçi (kısa), büyük (kısa). Azerbaycan Türkçesinde vurgulu ünlüler daha uzun süreyle telaffuz

³ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 7

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 21.03.2024-Acceptance Date: 20.04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469412

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

edilirken, vurgusuz ünlüler daha kısa sürede telaffuz edilir. Örneğin: at (vurgusuz, kısa), ata (vurgulu, uzun). Hecelendirme: Azerbaycan Türkçesinde hecelendirme kurallarına göre hece sonunda bulunan bir ünlü hariç, ünlüler tek hecede uzun olarak telaffuz edilir. Örneğin: ev (kısa), evde (uzun).

Azerbaycan Türkçesinde uzun ünlülere örnek sözcükler şunlardır:

Kökünde uzun ünlü olan sözcükler:

körpə (çocuk)

böyük (büyük)

söz (söz)

doğru (doğru)

Gövdesinde uzun ünlü olan sözcükler:

arxa (arka)

düşərgə (dayanak)

sürət (hız)

nəfəs (nefes)

etibar (itibar) (Gulusoy, 2021).

Bu örnekler Azerbaycan Türkçesinde kullanılan uzun ünlülere örnek oluşturabilir. Ancak, belirtilen örneklerin tamamı bazı bölgelerde ya da ağızların farklı kullanımına bağlı olarak çeşitlilik gösterebilir. Bu nedenle, Azerbaycan Türkçesinde bu tür sözcükleri kullanırken bölgeye ve konuşulan ağıza göre değişiklik gösterebileceğini unutmamak önemlidir.

"Boğumlanma süresi normal bir ünlünün süresinden daha uzun olan yahut normal uzunluktaki iki ünlünün boğumlanma süresini içine alan ünlülere uzun ünlüler denir" (Korkmaz, 1992, s. 156). "Bir dilin bilinen ilk zamanlarından beri boğumlanma süresi normalden uzun olan ünlülere birincil uzun ünlüler denir" (Buran, 2008, s. 289).

"Böhtlingk'in meşhur Yakut Türkçesi ve Tatar Türkçesi (Mişer Ağzı)'ne ait dil malzemesi üzerine yaptığı karşılaştırmalı çalışmadan sonra birincil uzun ünlülerin, kurallı olarak en çok Yakut, Türkmen ve Halaç Türkçelerinde korunmuş olduğu tespit edilmiştir" (Yalçın, 2010, s. 641). Ünlülerin sözcükler içinde durumunu incelerken öncelikle ilk hece ünlüleri ve sonraki hece ünlüleri olarak sınıflamak yerinde olacaktır. Daha sonra bu ünlüler öndamaksıl ünlüler, artdamaksıl ünlüler olarak sonrasında düz, yuvarlak; dar veya geniş ünlüler olarak sınıflandırılmalıdır. Bu tespit edilen ünlülerin hangi ses olaylarından etkilenmiş olabilecekleri ise şu sıralamayla incelenmelidir:

-Ünlü Kısılması

-Öndamaksıllaşma/Artdamaksıllaşma

-Yuvarlaklaşma/Düzleşme

-Daralma/Genişleme

-Ünlü Türemesi

-Ünlü İkizleşmesi (Diftonglaşma)

-İlk Hece Ünlüleri

-Artdamaksıl Ünlüler (ā, ī, ō, ū)

-Öndamaksıl Ünlüler (đ, î, ò, ũ)

-İlk Hece Dışındaki Ünlüler

-Artdamaksıl Ünlüler (ā, ī, ō, ū)

-Öndamaksıl Ünlüler: Ana Türkçe dâhil olmak üzere tarihin çeşitli devirlerinden beri Türk dilinin lehçelerinde ilk hece dışında birincil ünlü uzunluklarına rastlanmamaktadır (Yalçın, 2010). İlk hece dışında tumān, ırā, yıra-, saāl vb. birkaç örnek haricinde ünlü uzunlukları daima ilk hece ünlülerindedir. Tekin'e göre (1995) ikinci hecelerde tespit edilen diğer uzunluklar hatalıdır.

Geniş ve düz olan /a/ fonemi Türkçede kısa ve uzun olmak üzere iki türdür. Kısa /a/, 'darbede', 'taban', 'kumda', 'kumdan' örneklerinde gözlemlenebilir. Yabancı dillerden (Arapça, Farsça) Türkçeye geçmiş olan sözcüklerde palatal /l/ 'nin etkisiyle /a/ fonemi kısa olarak telaffuz edilir. Örneğin 'hal' ve 'mahalle' sözcüklerinde palatal /l/ 'nin etkisiyle /a/ fonemi kısa olarak telaffuz edilmektedir. Sıklıkla /z/ foneminin yanında Rusçadaki kapalı ve kısa /a/ ya yakın bir /a/ olduğu dikkati çekmektedir: 'az', 'kaz', 'fazla' vb. sözcüklere örnek olarak verilebilir. Uzun /a/ fonemi Arapça ve Farsçadan alınan kelimelerde korunmuştur. Örneğin, 'bâriz', 'mânâ' gibi sözcüklerde /a/ foneminin uzunluğu Türkçede de korunmuştur. Türkçede uzun /a/ anlam ayırt edici olarak dikkati çekmektedir. 'Hala >hâlâ', 'alem>âlem' örneklerinden de anlaşıldığı gibi /â/ anlam ayırt etmeye yaramaktadır. Uzun /u/ fonemi yine /â/ gibi Arapça, Farsçadan alınan sözcüklerde uzunluğunu korumuştur. Örneğin, 'mahsus, husus, sükût' gibi Türkçeye yabancı dillerden geçen bazı sözcüklerde ünlü uzunluklarının korunduğu tespit edilmiştir (Kononov, 2001).

Aslı ünlü uzunlukları, boğumlanma süreleri bakımından diğer ünlülerden daha uzun olan ünlülerdir. İkincil ünlü uzunlukları ise çeşitli ses gruplarının büzülmesi, erimesi gibi ses olayları neticesinde ortaya çıkmıştır. Örneğin Kıpçak grubu Türk Lehçelerinden, Kırgız Türkçesinden alınma örneklerde ikincil ünlü uzunluklarının oluşma şartları şöyle sıralanabilir:

ā (aa) ā < Vg < V ET baagatur > KT baatır ā < VnV ET yanak > KT caak ḡ < VgV ET yegen > KT ceen

Türkçede uzun ünlü konusu üzerine iki temel görüş ayrılığı vardır. Bunlardan birincisi Muharrem Ergin'in (2009) uzun ünlü dilimizde yoktur görüşü ikincisi ise Talat Tekin'in (1995) aslı ünlü uzunluklarıyla ilgili görüşüdür. Her vokalin dildeki ses olaylarıyla girdiği etkileşimler neticesi düşme, kısalma, büzülme, diftonglaşma, erime, birleşme ve kaynaşma gibi ses olaylarına maruz kaldığında uzun veya kısa şekilleri ortaya çıkabilmektedir. Sözlü veya yazılı olarak dizgesel bir iletişim aracı olan dilin en küçük birimi fonemlerdir. Bütün dünya dillerinde fonemler ünlüler ve ünsüzler olarak ikiye ayrılır. Bu temel iki ses grubunu teşkil eden ayrımın yanı sıra birleşik ya da yarı ünlü adı verilen ara sesler de dilde var olan diğer fonetik biçimlerdir. Sözlü dil fonetik açıdan bakıldığında yazı dilinden daha zengin bir fonetik varlığa sahiptir. Zira yazılı dilde gösterilmeyen sesdeşlerin büyük bir bölümü sözlü dilde korunmaktadır. Dünya dillerinde sesliklerin sayısı ortalama olarak her bir dilde 25-30 civarındadır. Bu seslikler dilden dile farklılaşır. Bununla beraber uğradıkları birtakım ses olaylarını da hesaba katarak meydana gelmiş olan farklı çeşitlerde seslikler olduğunu söylemek mümkündür. Bu sesliklerin tamamı dilin sesleri adını alır (Banguoğlu, 2007). "*Dilde en az çaba yasası gereği başta olmak üzere birleşen, kaynaşan, konuşma aygıtından geçerken birtakım şartlara göre değişen fonemler yazılı ve sözlü dilin en küçük birimleridir*" (Banguoğlu, 2007, s. 23). Bu seslikler genel olarak ünlü ve ünsüzler olarak ikiye ayrılmıştır. Ünlüler boğumlanma süreleri bakımından kısa ünlüler, uzun ünlüler, normal süreli ünlüler olarak üçe ayrılırlar. Uzun ünlüler ise kendi arasında birincil (aslı), ya da ikincil ünlüler olarak sınıflandırılmaktadır. Aslı uzunluklar dilin bilinen ilk zamanlarından kalan uzunluklarken ikincil uzun ünlüler ünsüz düşmesi, ünsüz erimesi, ünlü birleşmesi ve hece kaynaşması gibi ses olayları sebebiyle uzamış olan ünlülerdir (Buran, 2008). Fonetik ses değişmelerini örnekleriyle tespit etmek esas olmakla

beraber dildeki tüm örnekleri tespit etmek ve açıklamak mümkün görünmemektedir. Ancak belirli kuralları ortaya koymak mümkün olabilmektedir. Örnek vermek gerekirse /ğ/ 'nin erimesiyle beraber dilde uzamış olan ünlülerin varlığından söz etmek mümkündür.

yağ>yā çığ>çî sığır>sıur değirmen>deirmen(deermen) doğru>dooru (Banguoğlu, 2007).

Aslı ünlü uzunluklarının ve ikincil uzun ünlülerin oluşumunda en etkili olay sesin gırtlaktan çıkışındaki boğumlanma süresinin uzunluğudur. 'Seslikler çıkarabilmek için ses yolunu şekillendirme, daraltma, kapatma, hareketlerine boğumlanma (articulation) denir' (Banguoğlu, 2007, s. 32). Dilin en önemli niteliklerinden biri onun çizgiselliği ve zamansallığıdır. Dilin canlı bir dizge olduğu da göz önüne alındığında bu dizgenin çizgisel olarak zaman içindeki durumu ve dili oluşturan en küçük birim olan seslerin durumunu incelemek son derece önemlidir. Dil seslerinin süresi de işte bu çizgisellik ve zaman ile yakından ilişkilidir. Seslerin oluşmaya başladığı an ile bittiği an arasında geçen süreye 'boğumlanma süresi' denir (Buran, 2008). Uzun ünlüler boğumlanma süresi normalden daha uzun olan ünlülerdir. Uzun ünlülerin Türk yazı dili sisteminde tam kurallı bir söyleyiş ve yazılış sistemi olduğundan söz edilemez. Kimi zaman söyleyişte kısa yazılışta uzun kimi zamansa yazılışta kısa söyleyişte uzun olan ünlülerden söz etmek mümkündür (Buran, 2008). Örnek vermek gerekirse 'maakul' olarak söylenen sözcük kısa ünlülü olarak 'makul' şeklinde yazılırken 'iraazi' yazılan sözcük 'irazi' şeklinde söylenmektedir (Buran, 2008). Uzun ünlüler yazıda üzerine çizgi, şapka ya da önüne iki nokta üst üste konarak gösterilmektedir. Bu yazımlar hem birincil hem ikincil ünlülerin gösteriminde kullanılabilmektedir (Buran, 2008).

Dilimizde aslı ünlü uzunluklarının kökten var olmadığına dair bir diğer görüş ise Banguoğlu'na aittir. "Esas seslerimiz hep kısa sesli sayılır (voyelle courte). Yazı lehçemizde kökten uzun sesli (voyelle lourage) yoktur veya kalmamıştır. Uzun sesliler de çoklukla ve hele konuşma ve halk dilinde (langue populaire) çoğu zaman kısılır." (Banguoğlu, 2007, s.39). Uzun ünlülerin büyük bir kısmı yerini söyleyişe bırakmıştır. Yazılışta gösterilmeyen uzun ünlüler söyleyişte uzunluğunu korumuşlardır. Örnek vermek gerekirse adi, dava, tedavi, şive, arıza, rica, işaret ... bu konuya örnek olarak gösterilebilecek sözcüklerdir. Yazılışta olmasa da söyleyişte uzun ünlüler korunmuştur (Banguoğlu, 2007).

Türk dillerinde, Ana Türkçe'de birincil uzun ünlülerin varlığıyla ilgili ilk defa 1851 yılında Petersburg'da 'Über die Sprache der Jakuten' adlı çalışmayla sesini duyuran Otto Böhtlingk incelemiştir. Yaklaşık olarak otuz sene sonrasında Radloff Ana Türkçede aslı uzunlukların bulunmadığını yalnızca bu uzunlukların büzülme, erime, kaynaşma ve düşme gibi ses hadiseleri sonrası ortaya çıkan ikincil uzunluklar olduğunu ileri sürmüştür (Tekin, 1995). Türk dillerinde uzun ünlülerle ilgili olarak uzun ünlülerin aslı olarak korunduğu veya birincil uzun ünlülerin bulunmadığı; bu uzunlukların ikincil uzunluklar olduğu yönünde görüşler ileri sürülmüştür. Türk dillerinde uzun ünlülerin aslı olarak korunduğu birincil uzun ünlülerin bulunmadığı bu uzunlukların ikincil uzunluklar olduğu yönünde görüşler ileri sürülmüştür. Türk dili araştırmacıları bu konu hakkında adeta ikiye bölünmüştür denebilir. Türkolog ve Altayistlerin kuramlarına göre Türk dillerinde ünlü uzunluklarının aslı olarak korunmasını sağlayan kuramlar beşe ayrılmıştır (Tekin, 1995):

Büzülme Kuramı (Radloff, Ligeti, Gronbech)

Vurgu Kuramı (Nemeth)

Karşılama Giderme Uzaması Kuramı (Menges)

İkiz Ünlü Kuramı (Biyişev)

Hece Doruğu Kuramı (Şcerbak) (Tekin, 1995, s. 160).

Bu kuramların çoğu ilkin Böhtlingk'in Tatar dilinin Mişer ve Nijniy Novgorod ağızları üzerine yaptığı karşılaştırmalardan yola çıkmıştır denebilir. Böhtling yaptığı karşılaştırmalarda kesin ve sağlıklı denklemler kuramamıştır. Bununla beraber Yakutça ve Nijniy Novgorod ağızları arasındaki karşılaştırmalar sonucu bu iki dil-ağız arasındaki uzun ünlü fonemlerin denk olduğunu bulmuştur.

Uot > ōd 'ateş' Uon > ōn

Yakutçadaki uo, üö, ie ikiz ünlülerinin ō, õ, ǫ ünlülerinden geliştiği kanısında olduğunu sezdirmiştir (Tekin, 1995, s.9).

Macar araştırmacı Budenz, Hive Özbekçesi üzerine yaptığı çalışmalar neticesinde bu Tatar lehçesinde birincil uzun ünlülerin bulunduğunu göstermiştir (Tekin, 1995).

Āt: ad (beygir, at) tüz: (tuz) Yakutça tūs

Radloff, (1882) birincil uzun ünlülerin korunduğuna dair ortaya atılan araştırma çalışmalarına karşı çıkmıştır. Birincil uzun ünlülere değinen bir diğer araştırmacı Karl Foy'dur. Karl Foy (1900) ve Poppe'nin (1925) birincil uzun ünlülerin korunduğuna dair araştırmaları vardır. Karl Foy, Orhon yazıtlarında Yakutçayı baz alarak birincil uzun ünlülerin korunduğunu göstermiştir.


M. T. Houtsuma'nın yazdığı Türkçe - Arapça sözlükte söz içindeki ünlülerin hareketlerle gösterilmesinin yanı sıra elif vav ve ye ile de gösterildiği görülmüştür. Örneğin, Yakutça bār (var); bar- (varmak) (Tekin, 1995).

Tercüman-ı Türki'de kısa olan ünlülerin de uzatma harfleri olan elif, vav, ye ile de gösterildiği örnekler karşımıza çıkmaktadır.

Radloff, (1882) ünlü işaretli sözcüklerin birincil uzunluk olmadığı, bunların eşsesli sözcüklerin anlam karışıklığını gidermek için kullanıldığı görüşündedir. Gronbech, (Türkçenin Ses Tarihi) uzun ünlülerle ilgili gözlemini şöyle formülize etmiştir:

p, ç, t, k + kök hece + kısa bir ünlü—p, ç, t, k

p, ç, t, k + Yakutçadaki karşılığı uzun ya da ikiz ünlüden sonra ses ötümlüleşir b, c, d, g olur. Ötümlüleşme

 p, ç, t, k + ünlüyle başlayan bir ek

Yakutça uzun veya ikiz ünlü, Çuvaşça iç seste 'iva' ses grubuna denk gelmektedir.

Gronbech, 'od', 'dört', 'ad' gibi sözcüklerin aslında iki heceli olduklarını ve büzülme sonucu tek heceye düştüklerini savunmasıyla Radloff ile görüş birliğindedir. Türkçede aslı uzunlukları reddetmektedir (Tekin, 1995).

Nemeth'e göre ise uzun ünlüler vurgunun etkisiyle ikizleşir. İkinci ve üçüncü hecelerde yer alan vurgu sona doğru kaydıka birinci hecedeki uzun ünlü kısalmır.

Ramstedt, uzun ünlüleri Çuvaşcadaki söz sonu vurgularıyla ilişkilendirmiştir. Poppe, Radloff'u eleştirmiş ve ayrıca birincil uzun ünlülerin sadece Yakutçaya özgü olmadığı Ana Türkçe ve İlk Türkçede de olduğu konusuna değinmiştir (Tekin, 1995).

Polivanov (1924), Türkmenceyle karşılaştırmalar yaparak Ana Türkçede aslı uzunlukların varlığını kabul etmiştir. Pelliot, Radloff ve Gronbech büzülme kuramını savunmuşlardır (Tekin, 1995).

Radloff, Yakutçadaki uzun ünlülerin ilk hecenin büzülmesi sonucu oluştuğunu söylüyor ve Türkmencedeki uzunluklardan habersiz olması nedeniyle genel Türkçedeki ünlü uzunluklarını da reddediyordu. Bunun sebebi de Yakutçadaki uzunluklara diğer Türk lehçelerinde kısa ünlü denk gelmesidir (Tekin, 1995).

Polivanov'a göre Yakutça tās (taş), Türkmence dāş (dış sözcüğünden ünlü uzunluğu sayesinde ayırt edilmektedir) ; Yakutça bār(var) Türkmence bār; bar- eyleminden anlam olarak ünlü uzunluklarıyla ayırt edilmektedir (Tekin, 1995).

Räsenen, bu yayınlardan bağımsız olarak Türkmence- Rusça sözlüğü tarayarak burada tespit ettiği uzun ünlülerin varlığını aslı uzunlukların korunduğunun kanıtı olarak göstermiştir (Räsenen, 1937).

Ligeti, uzun ünlüler sistemli olarak Yakutça, Türkmence dağınık şekillerde de diğer Türk lehçe veya ağızlarında yaşadığını kanıtlamıştır. Çuvaşçada /y/ ve /v/ protezini birincil uzun ünlülere bağlamıştır. Arap harfli ilk metinlerde özellikle de Divan- ı Lügat- it Türk'te kısa ünlülerin yalnızca hareketlerle gösterilmesine karşın uzun ünlülerin uzatma harfleri elif, vav, ye ile gösterilmesini kanıt olarak göstermiştir. Ligeti'nin çalışmasının en önemli yanı uzun ünlüler sorununu yalnızca Türkçe içinde ele almakla yetinmeyip konuyu Altay dilleri çerçevesinde incelemesidir. P.Pelliot büzülme kuramını savunmuştur. Karl Menges, uzun ünlülerin Ana Türkçede bulunup Ana Altaycada bulunmadığı kanısına varmıştır. Buna telafi uzaması kuramı adını vermiştir. Birincil ünlü uzunlukları konusu uzun yıllar bu şekilde bilim adamları arasında tartışılmıştır (Tekin, 1995).

Azerbaycan Türkçesinde dokuz ünlü yirmi üç sessiz harf vardır. Azerbaycan Türkçesinde ünlüler şunlardır: a, e, ə, ı, i, o, ö, u, ü. Bunlardan /a/ ünlüsü artdamaksıl, geniş ve düz bir ünlüdür. /ə/ ünlüsü öndamaksıl, açık ve geniş bir ünlüdür. /e/ ünlüsü öndamaksıl, geniş ve düz bir ünlüdür. /ı/ ünlüsü artdamaksıl, düz ve dar bir ünlüdür. /i/ ünlüsü öndamaksıl, düz ve dar bir ünlüdür. /u/ ünlüsü artdamaksıl, yuvarlak ve dar bir ünlüdür. /ü/ ünlüsü öndamaksıl, yuvarlak ve dar bir ünlüdür. /o/ ünlüsü artdamaksıl, geniş ve yuvarlak bir ünlüdür. /ö/ ünlüsü öndamaksıl, geniş ve yuvarlak bir ünlüdür.

Azerbaycan Türkçesinde zaman içerisinde kısalan uzun ünlüler Azerbaycan Türkçesinin dialektlerinde karşımıza çıkmaktadır.

'AT kāl- > gal-, AT kīz > gız, AT dır > er, AT dş > eş, AT ot > od, AT oç > oc, AT yūt- > ud-, AT kūç > güc' (Ölmez & Tekin, 2003, s. 153). Azerbaycan Türkçesi dialektolojisinde varlığını sürdüren ünlü uzunluklarına dair bazı örnekler şöyle gösterilebilir:

- A:di (Bakü Dialekti) Asla s. 2
- Bö:lü (Balakən) Çavdar s. 61
- A:dna (Qax) Adına s. 3
- Bö:mex (Şəki) Suya set çekmek s. 61
- A:lət (Cəbrayıl, Şəki) Alet s. 12
- Ca:nəməx (Şəki) Küflenmek s. 71
- Alatö:r (Qəbələ) Baştan savılmış s. 12
- Cə:ləməx (Baləkən) İstemek s. 73
- Bo:a (Xanlar) Kırmızı ren veren bir bitki adı s. 56

- Cü:rümləmək (Ucar) Bükmək s. 85
 Bö:ələxləmməx (Çəmbərək, Daşkəsən) sancılanıp kıvrınmaq s. 61
 Ça:n (Şəki) Vakit, zaman s. 91
 Çapo:ul (Gədəbəy, Qazax, Şuşa) Qarətçi s. 92
 Ça:rmax (Şəki) Çağırmak s. 92
 Çilo:ut (İmişli) Çalağan s. 103
 Ço:umağ (Dərbənd) Çomak s. 109
 Da:ət (Məğri) İri, büyük s. 116
 Də:cək (Kürdəmir) Teecüp kalmak s. 130
 Dəlici:r (Zəngilan) Saksığan s. 131
 Dəvö:zü (Ağcabədi, Basarkəçər) Deve gözü s. 137
 Də:t (Oğuz) Pusu s. 136
 Də:tdəməx (Mingəçəvir, Oğuz) Pusmak s. 136
 Dı:t (Məğri) Keskin olan kısım s. 140
 Dilo:sar (Şəki) Çardağın açık kenarı s. 143
 Di:şdiy (Tovruz) s.146
 Di:şəmax (Şəki) Kulak Asmak s. 146
 Do:rux (Oğuz) Tütünün taç yaprağı s. 150
 Do:şandili (Salyan) Tilki aldatan sesli alet s. 151
 Do:şanotu (Şuşa) Yabani bir ot s. 151
 Do:şantəpəl (İmişli) Alın akıtmalı at s. 151
 Do:şantopuğu (Xanlar, Tovruz) Yabani bir ot s. 151
 Do:şanyuvada (Şuşa) Çocuk oyunu adı s. 151
 Do:uzatı (İmişli) Mayıs böceği s. 151
 Do:uzzux (Göyçay) Su değirmeninde perlerin yerleşim yeri s. 151
 Ə:axlı (Gədəbəy, Xanlar) Ayaklı s. 165
 Ə:alğa (Gədəbəy) Ayalğa s. 165
 Əbləsö:ün (Lənkəran) Sevinerek s. 165
 Ə:rəmçə (Göyçay) Çirkin, hoşə gitmeyen s. 175
 Ə:rəngah (Ucar) Eğer s. 176
 Gə:r (Lənkəran) Kaşkadak s. 191
 Ge:ri (Şəki) Başka s. 191
 Gö:ül (Şəmkir) Yabani bir ot s. 204
 Gö:ümək (Sabirabad) Yavaş yavaş közlenmek s. 204
 Gö:üz (Bakü) Kamçı s. 204
 Halo:uş (Şuşa) İltihap s. 212
 Ho:çu (Gədəbəy) Yardımcı s. 226
 Ho:xurux (Bolnisi) Ağacın kovuğu s. 227
 Ho:ugə (İmişli) Teneffüs s. 228
 Ho:urğalanmax (Kəlbəcər) Tepinmek s. 228

- Hö:ər (Gədəbəy) Arı peteğindeki çerçeve s. 229
Hö:ər (Gədəbəy) Arı yakalamak için alet s. 229
Hö:xurux (Qazax) Ağacın boşluk kısmı s. 229
Hö:kəm (Əli Bayramlı) Çayın enli ve derin yeri s. 229
Hö:ş (Oğuz) Nem s. 230
H:öt (Qəbələ) Kuyu s. 230
Hö:ügə (Kürdəmir) Kotanın açtığı ilk sırım s. 230
Hö:tür (Biləsuvar, Zaqatala) Sevmek s. 230
Hö:üralan (Gədəbəy) Boğaya hazır olan düve s. 230
Hö:üş (Çəmbərək, Göyçay, Qazax, Quba, Mingəçevir) Yaş, nem s. 230
Ka:bə (Bakü) Kargıdalı s. 265
Ka:l (Cəlilabad) Soğuk, lakayd s. 266
Ko:ğa (Oğuz, Şəki, Ucar, Zaqalata) Ucu karma için kullanılan demir ya da ağaç s. 283
Kö:ül (Xanlar) Mozalan sineği s. 289
Kö:üz (Cəlilabad) 12 kg s. 289
Qala:şmax (Oğuz) çocuk oyunu adı s. 303
Qo:x (Oğuz) Yorgan- döşək yığılan yer s. 337
Qo:cimeq (Cəlilabad) Kaldırmak s. 337
Qo:sara (Göyçay) Sepet s. 341
Qo:sərə (Ordubad) Sepet s. 341
Qo:şar (Kürdəmir) Sağılan hayvanın emceğine ait teherrüş s. 342
Qo:zan (Mingəçevir)Beşik döşəği s. 343
Maa (Qax) Al s. 375
Ma:ğul (Bakı, Cəlilabad, Quba) Al s. 376
Ma:na (Bakü) Bahane s. 379
Mə:cər (Bakü) Pencere altı s. 385
Mə:ləm (Zərdab) Meğər s. 387
Mərö:cə (Ağdam, Qarakilse) Yenen bir tür yabani bitki adı. s. 389
Mi:s (Salyan) İştah s. 396
Mişo:l (Şəki) Büyük bir tür fare s. 397
Mö:üz (cəbrayıl , Culfa, Kürdəmir) Kurutulmuş üzüm s. 401
Nə:ləm (Zəngilan) Çoktan beri s. 415
Nə:lin (Bakü, Ordubad) Başmaq; ayakkabı s. 415
No:rça (Oğuz) Göl s. 421
No:rəst (Ordubad, Yerevan) Çabuk yetişen meyve s. 420
No:ruza (Şəki) Nevruz gülü s. 421
No:va (Şəki) Patika s. 421
Nö:əx (Gədəbəy) Çökük yer s.421
Nö:üs (Bakü) Nefs s. 421
Nö:üspər (Bakü) Tamahkar s. 421

- Nö:üz (Gədəbəy, Qazax, Tovuz, Şuşa) Ne acayıp, ne iyi s. 421
- Nü:ə (Göyçay, uçar) Şitil, fide s. 422
- O:dağ (Zərdab) Sızma s. 425
- O:ma (Ağdaş, Göyçay, Mingəçevir, Oğuz, Şəki) Bir çeşit çörek s. 428
- O:maça (İmişli) Veba s. 428
- O:sallıx (Oğuz, Tovuz) Tembellik s. 429
- O:sanasız (Kürdəmir, Şamaxı) Kabiliyetsiz, beceriksiz s. 429
- O:şala (Quba, Salyan, Şamaxı) Gülablı Şerbet s. 429
- O:şarramağ (Bakü) Seyreltmək s. 430
- O:uğur (Kürdəmir) O defa s. 430
- Ö:bəc (Zaqalata) Çep göz adam, şaşı s. 433
- Papa:ldığaç (Ağdam, Ağcabədi, Ağdərə, Cəbrayıl) Bir çeşit çocuk oyununun adı s. 441
- Parabö:ür (Ağdaş) Yarısı harap durumda meyve s. 441
- Parto:ux (Qazax) Sabırsız s. 442
- Pı:xa (Lənkəran) Çirkin s. 453
- Selo:x (Tovuz) Sel suyu s. 478
- Sə:ləb (Bakü) Şerbet s. 481
- Sə:ləx'ləmməx' (Gədəbəy, Tovuz) Başı dönmək s. 481
- Sə:nəy (Ağcabədi) Bir hastalık adı s. 483
- Sə:nəx (Qarakilsə) Bir hastalık adı s. 483
- Sino:u (Bakü, Quba) Bir şey elde etmək için hevesle çaba göstərmək s. 496
- Sirəqo:uc (Kürdəmir) Sulu yerlerde bitən bir çeşit ot s. 497
- Siti:zə (Şamaxı) Hayasız, utanmaz s. 499
- Siti:zələşmeg (Şamaxı) Hayasızlaşmaq s. 499
- So:ça 8Ağsu, Bakü, Göyçay, Kürdəmir, Qazıməmməd, Quba, Zərdəb) Bardak s. 500
- So:udməy (Cəlilabad) Söndürmək s. 503
- So:umax (Bərdə) Bitirmək s. 503
- So:urğa (Borçalı) Yağmur suyunun biriktiği yer s. 503
- Şa:d (Ağdam, Cəlilabad, İsmayılı, Şəki, Tovuz) Ögütülmüş olan buğdaylardan değırmenciye verilen kısım s. 515
- Şa:daqqi (Salyan) Ögütülmüş buğdaydan değırmenciye verilen kısım s. 515
- Şa:mirzə (Şamaxı) Büyük kayın s. 518
- Şava:t (Qarakilsə) Hürmet s. 520
- Şə:ri (Basarkeçər) Bir çeşit çarık s. 526
- Şıqo:ul (Bakü) Tez, acele s. 527
- Şö:gə (Ağcabədi, Bərdə, Göyçay, Kürdəmir, Sabirabad, Şuşa, Tərtər) Kölgə ya da gölgelik yer s. 537
- Ta:dım (Bərdə, Füzuli, Qazax, Yevlax) Ta ki, o vakte kadar ki s. 543
- Tə:m (Şəki) Tez, çabuk s. 554
- Tə:ncə (Qax, Zaqalata) Küçük kazan, tencere s.559
- To:a (Qazax) Tava s. 570

- To:asa (Ağdaş, Gədəbəy, Qax, Qəbələ, Oğuz, şəki, Tərtər, Zaqalata) Uzun kulplu tava s. 570
 To:macarax (Gədəbəy) Kök ve kısa boylu s. 572
 To:sun (Tovuz) Kök ve kısa boylu s. 572
 To:sunmax (Qazax) Təngnəfəs olmaq s.575
 To:uxtökülən (Oğuz) Sabah alacakaranlığı, sabahın ilk saatleri s. 575
 To:ulamux (Bərdə) Atın bağlandığı demir s. 575
 Tö:uxaparan (Karvansaray) Yırtıcı bir kuş adı s. 577
 Tü:əcəxləməx (Xocavənd) Başı dönmək s. 583
 Tü:əngotu (Qazax) Dabaq hastalığını tedaviyə yarayan yabani bitkinin adı s. 583
 Tü:ərəx (Gəncə) Bebek beşiklerindeki döşəğin çökmemesi için konan halka s. 583
 Va:nəfsa (Bakü) Canlı s. 608
 Və:ğa (Barana, Cəbrayıl, Hamamlı, Qazax, Şəmkir, Tovuz) Uyku s. 611
 Ya:lbaşdan (Zəngilan) Yeniden s. 619
 Yeddilö:ün (Bərdə, Ucar) karışık şekerleme s. 628
 Ye:ilmə (İmişli) Bir hastalık adı s. 629
 Yö:n (Ucar) Mozalan sineği s. 636
 Yö:ng (Oğuz) Kuş adı s. 636
 Yü:rük (Ağdam, Cəbrayıl, Cəlilabad, Əli bayramlı, Füzuli, Qazax, Saatlı, Salyan, Tərtər, Zəngilan) Beşik s. 637
 Yü:rümmex (Tərtər) Yellenmek s. 637 (Şirəliyev& İslamov, 2010, s. 2-343; Şirəliyev& İslamov, 2003, s. 375, 637).

Azerbaycan Türkçesinde ünlüler üzerinde karşımıza çıkan ses olayları neticesinde uzun ünlülerin bir kısmı kısalmış, öndamaksıllaşmış, yuvarlaklaşmış, daralmış, düşmüş, türemiş veya diftonglaşmıştır. Bu ses olaylarının neticesinde de çok sayıda ünlü uzunluğu olduğu tespit edilmiştir. Bu türden ünlü uzunlukları ikincil ünlü uzunluklarıdır.

hāz>az (Ünlü Kısalması)	āç>ac (Ünlü Kısalması)
sāb>sāva->savaş (Ünlü Kısalması)	āğun>govun (Yuvarlaklaşma)
āb>av>ov(Ünlü Kısalması, Yuvarlaklaşma)	sā->say- (Ünlü ikizleşmesi)
īz>gız (Ünlü Kısalması, Ünsüz Türemesi) (Yalçın, 2010).	çō>çox (Ünlü Kısalması) āl>al (Ünlü Kısalması)

Fonetik unsurlardan parçalı ve parçalarıüstü ses birimlerinde olduğu gibi ünlü (sait) fonemler de söz yapımında söz varlığının içinde ve anlam ayırt edicilikte önemli rolü olan ses birimlerdir. Ünlü sesler (sait sesler) belirli kelimelerin söz yapımında hem uzun hem kısa varyantlarıyla söz varlığında karşımıza çıkmaktadır. Uzun fonemler bazen seciyyevi (belirgin) bazen tam bağımsız fonem şeklinde söz varlığı içinde yerini almaktadır (Yusifov, 2014).

Birincil ünlü uzunluklarının korunması Türk lehçelerinin tamamında aynı ölçüde değildir. Birincil ünlü uzunluklarının belirgin şekilde korunduğu Türk lehçelerinin başında Türkmen, Yakut, Gagavuz, Tuva, Altay, Halaç, Çulım-Türk ve Çuvaş Türkçeleri sayılabilmektedir. Birincil ünlü uzunluklarının korunması kadim devirlerden itibaren fonetik söz yapımı sürecinde rastlanan bir durumdur. Ünlü uzunluklarının aslı olarak korunmasında anlam ayırt ediciliğin büyük bir etkisi olduğu dikkati çekmektedir. Azerbaycan Türkçesi gibi Kazak, Karakalpak, Kumuk, Nogay Türkçelerinde de birincil ünlü uzunluklarının

korunması bir kaide olmamakla birlikte sistematik bir biçimde olmasa da izleri bugün de varlığını sürdürmektedir. Zira birincil ünlü uzunluklarının devreden çıktığı durumlarda eş sesli morfemlerin meydana gelişi kaçınılmaz bir netice yaratmaktadır. Bu sebeple anlam muğlaklığını ortadan kaldırmak için birincil ünlülerin bir kısmı muhafaza edilmiştir (Yusifov, 2014).

Aslı ünlü uzunluklarını muhafaza eden dillerin söz varlığında yer alan sözcüklerde fonetik olarak birincil uzunlukları müstakil biçimde gözlemlendiğimiz müşterek örnekler şöyle sıralanabilir:

a:t=aat=ad at=hayvan baş=beden uzvu baaş=ba:ş=yara taş=uzak taaş=ta:ş=cisim,daş
ar=arıg aar=a:r =ağır

Aslı ünlü uzunluklarının izleri Azerbaycan Türkçesi dialektlerinde gözlemlenebilmektedir. Baari, saarı, daarı, qaadın, aarı, qaarı, dəərin, dəəri, əərik, dəəli, qooru, qoorx, booru, öölü, körük gibi örnek verilebilecek sözcüklerde aslı uzunlukların izleri gözlemlenebilmektedir (İslamov, 1961; Şirəliyev, 1962). Azerbaycan Türkçesinde uzun ünlülü sözcüklere bazı örnekler şöyle sıralanabilir: ‘a:rif, a:lim, Sa:bir, şika:yet, ma:hir, e:tibar, e:lan, xüsu:si, nümü:nə, zi:nət, a:di, qa:bil, sa:hil, ma:tem’ vb. (Gulusoy, 2021). Dikkatle altını çizmek gereken bir husus olarak aslı uzunlukların çağdaş dil materyalleriyle açıklanması tam olarak kâfi düzeye erişememektedir. Bazı aslı uzunluklar, başka dillerin bu dil üzerindeki yapısal etki özelliklerinden kaynaklanabilir. Bazı uzunluklar ise Altay, Moğol etkileri gibi söz başında /h/ düşmesi gibi ses olaylarının da etkisiyle kök durumundaki biçim birimin sonunda ünsüz düşmesi gibi ses olaylarıyla meydana gelmektedir. Aslı ünlü uzunluklarının korunduğu dillerde bu uzunluklar tam müstakil fonem şeklinde varlığını korurlar (Yusifov, 2014). Borgoyakov’a (1996) göre ünlünün uzunluğu fonem değeri kazandığında yani anlam ayırt edici olduğunda korunmuş, diğer ünlülerde ise boğumlanma süresi normale dönmüştür (Borgoyakov, 1996).

İkincil ünlü uzunlukları dilde genel kâide olarak sayılmamakla beraber çeşitli ses olaylarından sonra meydana gelen ünlü uzunluklarını ifade etmektedir. Sözcüğün içinde erime, büzülme, düşme gibi ses olayları neticesinde herhangi bir ünsüz fonksiyonunu yitirince ünlü seste meydana gelen uzama ikincil uzamadır. Söz içinde düşen ünsüzün yerini tutmaktan başkaca da bir görevi bulunmamaktadır. Başka bir ifadeyle ünsüzün uğradığı ses olaylarından önceki fonksiyonu ikincil olarak uzayan ünlünün orijinal şeklidir. İkincil ünlü uzaması hadisesindeki uzun ünlü düşen ünsüzün yerini doldurmaktadır (Yusifov, 2014).

Diftonglaşma da ses uzaması gibi ünsüzlerin zayıflayarak erimesi veya düşmesi sonucu iki ünlünün yan yana gelmesiyle oluşmaktadır. Diftong sözcüğü kelime anlamı olarak iki katlı ses anlamına gelmektedir. Tovuz-touz hovuz-houz soyuq-souq qovurma-qourma soyutma-soutma ovuc-ouc qırqovul-qırqoul cövüz-cöüz söyüd-söüd çevirmək-çöürmək bənövüş-bənöüş cuvar-cuar suvaq-suaq duvaq-duaq suya-sua çuval-çual böyälək-böälək gavalı-göäli göyäm-göäm (Yusifov, 2014, s.56).

Tablo 1: Azerbaycan Türkçesinde İkincil Ünlü Uzunluklarına Dair Bazı Örnekler

Ā Ünlüsü	Ō Ünlüsü	Ö Ünlüsü	Ū Ünlüsü
/n/ ünsüzünün zayıflayarak düşmesiyle /a/ ünlüsü uzar:	/y/ ve /v/ ünsüzleri eriyerek düşer ve /o/ ünlüsü uzar:	/y/ ve /v/ ünsüzleri eriyerek düşer ve /ö/ ünlüsü uzar:	/y/ ünsüzünün erimesiyle /ü/ ünlüsü uzar:
sana>saa	soyuq>sooq	çöyür>çöör	güyüm>güüm
mana>maa	toyuq>tooq	tövlə>töölə	yüyür>yüür
	dovğa>dooğa	kövşən>kööşən	şüyüd>şüüd
	çovğun>çooğun	göyçək>gööçək	düyü>düü
	sovur>soor	böyük>böök	
	qovurma>qoorma	söyüd>sööd	
	yovşan>yooşan	böyütrkən>böörtkən	

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi Azerbaycan Türkçesi ve dialektlerindeki ikincil ünlü uzunluklarının büyük bir kısmı /n/, /y/, /v/ ünsüzlerinin erimesiyle ortaya çıkmaktadır (Yusifov, 2014).

Sonuç

Azerbaycan Türkçesinin dialektlerinin temel alındığı bu çalışmada ünlü uzunlukları Azerbaycan Türkçesinde genel olarak kısalma eğilimi gösterirken uzunluklarını koruyan ünlülerin ise ikincil ünlü uzunluklarına dayandıkları tespit edilmiştir. Aslı ünlü uzunluklarının kısalması Azerbaycan Türkçesinin temel bir fonetik hadisesi olarak karşımıza çıkmıştır. Aslı uzun ünlüler kıaldıktan sonra sözcük sonundaki süresiz sert ünsüzler yumuşayarak süresiz yumuşak ünsüzlere dönmüşlerdir. Azerbaycan Türkçesi diyalektolojisinde yaşayan uzun ünlülü sözcüklerin ünlü uzunluklarının tamamen ikincil uzunluklar olduğu ortaya çıkmıştır. Kısalan uzun ünlülerin izlerini ise diftonglaşma, artdamaksillaşma, öndamaksillaşma gibi ses olaylarının meydana gelişinde aramak mümkündür. Azerbaycan Türkçesi dialektoloji lügatı taranarak uzun ünlülü olduğu tespit edilen yüz kırk yedi adet sözcüğün ünlü uzunluklarının tamamının ikincil uzunluklar olduğu tespit edilmiştir.

Kaynakça

- Banguoğlu, T. (2007). Türkçenin Grameri. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Borgoyakov, M. İ. (1996). Ob Obrazovanni i Razvitii Nekotrh Dolgih Glasnih v Hakasskom Yazıke Uçeme Zapıki 12, Abalcan, 81-98. ss. [Боргойаков, М. İ. Об Образовании и Развитии Некоторых Долгих Гласных в Хакасском Языке Учете Записки 12, Абалсан, 1996, 81-98. стр]
- Buran, A. (2008). Çağdaş Türk Yazı Dillerinde ve Türkiye Türkçesi Ağızlarında İkincil Uzun Ünlüler. Turkish Studies, Series (V), 288-305.
- Ergin, M. (2009). Türk Dil Bilgisi. Bayrak Yayınları.
- Foy, K. (1900). Turkische Vocalstudien MSOS II, Abteilung 2, Westasiatische Studien, Berlin, s.193.
- Gulusoy, İ. (2021). Azerbaycan Türkçesi Grameri 1. Ertem Yayınları.

- İslamov, M. M. (1961). *Nukhinskiy Dialekt, Avtoref. Kand. Diss. Bakü.* [Исламов, М. М. Нухинский Дialekt, Автореф. Канд. Дисс. Бакв, 1961.]
- Kononov, A. N. (2001). *Grammatika Sovremennogo Turetskogo Literaturnogo Yazıka. Multilingual Yayınları.* [Кононов, А. Х. Грамматика Современного Туретского Литературного Языка. Мультилингвал Яайынылары, 2001.]
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü. Türk Dil Kurumu Yayınları.*
- Ölmez, M. & Tekin, T. (2003). *Türk Dilleri Giriş. Yıldız Dil ve Edebiyat.*
- Polivanov, Y. D. (1924). *K Voprosu Ob Obsçe-turetskoy Dolgote Glasnih, Byulleten, s.157.* [Поливанов, Й. Д. К Вопросу Об Обсче-туретской Долготе Гласних, Бйуллеген, 1924, 157. стр]
- Poppe, N. (1925). *Çuvaskiy Yazık i Yego Otroşniye k Mongolskomu i Turetskim Yazıkom, İran, s.406.* [Поппе, Н. Чуваский Язык и Йего Отроşнийе к Монголскому и Туретским Яязыком, İран, 1925, 406. стр]
- Radloff, W. (1882). *Phonetik der Nordlichen Turksprachen, Leipzig, s.77-83.*
- Räsänen, M. (1937). *Über die langen Vokale der Türkischen Lenhwörter im Ungarischen FUF XXIV, Heft 1-3, Helsinki, s. 246-255.*
- Şirəliyev, M. Ş. (1962). *Azərbaycan Dialektologiyasının Əsasları. Bakü.*
- Şirəliyev, M. Ş. & İslamov, M. M. (2010). *Azərbaycan Dialektoloji Lüğeti Birinci Cilt. Türk Dil Kurumu Yayınları.*
- Şirəliyev, M. Ş. & İslamov, M. M. (2003). *Azərbaycan Dialektoloji Lüğeti İkinci Cilt. Türk Dil Kurumu Yayınları.*
- Tekin, T. (1995). *Türk Dillerinde Birincil Uzun Ünlüler. Simurg Yayınları.*
- Yalçın, S. K. (2010). *Birincil Uzun Ünlülerin Oğuz Grubu Türk Lehçelerindeki Ses Bilgisi Görünümleri ve Bu Ünlülerle İlgili Ses Olayları. Turkish Studies, 5 (1), 640-686.*
- Yusifov, M. (2012). *Azərbaycan Dili Fonetikasının Əsasları. Elm ve Təhsil.*

15. “Yastık” sözcüğünün etimolojisi üzerine¹

Zeliha TUĞUZ²

APA: Tuğuz, Z. (2024). “Yastık” sözcüğünün etimolojisi üzerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 249-258. DOI: 10.29000/rumelide.1469418.

Öz

Bu çalışmada; etimolojik izahı konusunda görüş birliği sağlanamayan, Eski Türkçeden itibaren metinlerde tanıklanan Türkçe *yastık* sözcüğünün etimolojik açıklaması yapılmaya çalışılmıştır. Yerli ve yabancı birçok Türkolog tarafından sözcüğün etimolojik açıklaması yapılmış ancak bu açıklamaların hemen hepsi birbirinden farklı yönde olmuştur. İlk olarak Uygur metinlerinde *yastuk* şeklinde kaydedilen sözcüğün; bazı Türkologlar *yasta-* “yastık dayamak” fiilinden, bazıları tanıklanmamış bir **yastu-* fiilinden, bazıları *yasıt-* “yassıltmak” fiilinden, bazıları *yad-* fiilinden, bazıları *yat-* fiilinden türediğini belirtmişlerdir. Sözcüğün etimolojik değerlendirmesi yapılmadan önce söz konusu sözcüğün kökü kabul edilen yapı ile anlamsal bağıntı göstermek için hem Türkiye Türkçesindeki leksik-semantik durumu hakkında kısaca bilgi verilmiş hem de tarihî ve çağdaş Türk lehçelerindeki görünüşleriyle birlikte tarihî dönemlerden günümüze kadarki leksik, semantik ve fonetik seyri gösterilmiştir. Yöntem olarak tarama modeli kullanılan çalışmada Eski Türkçeden itibaren yazılmış Türkçe tarihî metinler, tarihî ve güncel Türkçe sözlükler, Türkçe etimoloji sözlükleri, tarihî ve güncel Türkçe dil bilgisi kitapları, *yastık* sözcüğü hakkında ve *-DXk* eki ile ilgili yazılmış makaleler, tezler ve kitaplar taranmıştır. Nitel analiz yöntemlerinden betimsel içerik analizi yöntemi kullanılarak söz konusu sözcükle ilgili çalışmalar derinlemesine incelenmiştir. Değerlendirme bölümünde taranan ve elde edilen bulgular değerlendirilmiş, yapılan etimolojik açıklamalar tartışılmıştır. Sonuç bölümünde ise *yastık* sözcüğünün etimolojik açıklaması gerekçeleriyle ve Eski Türkçeden itibaren taranan metinlerde tespit edilen, elde edilen sonucu destekleyici örneklerle birlikte Türk dili araştırmacılarının dikkatine sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: yastık, yastuk, yasduk, yas- fiili, *-DXk* sıfat-fiil eki, isimleşmiş sıfat-fiiller

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %8

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 21.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469418

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Öğr. Gör. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü / Lect. Dr., Mersin University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching (Mersin, Türkiye), zelihatuğuz@mersin.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-0977-8858, **ROR ID:** https://ror.org/04nqdw39, **ISNI:** 0000 0001 0694 8546, **Crossref Funder ID:** 501100004172

The etymology of the word “Yastık”³

Abstract

In this study, an etymological explanation of the Turkish word *yastık*, which has been recorded in texts since Old Uighur Turkish, has been tried to be made. The etymological explanation of the word has been made by many Turcologists, but there is no consensus in almost any of these explanations. Turcologists expressed different opinions and stated that the word, which was first recorded as *yastuk* in Uyghur texts, may have been derived from an unattested verb **yastu-*, *yasta-*, *yasıt-*, *yad-* or *yat-*. Before etymological analysis of the word, information is given about the lexical-semantic situation of the word in question in Türkiye Turkish and tried to show its lexical, semantic and phonetic changes from historical periods to the present, together with its aspects in historical and modern Turkish dialects. In this study, where scanning model was used as a method, Turkish texts written from Old Turkish onwards, historical and modern Turkish dictionaries, Turkish etymology dictionaries, historical and modern Turkish grammar books, articles, theses and books written about the word *yastık* and the *-DXk* suffix were scanned. Studies on the word in question were examined in detail using the descriptive content analysis method, one of the qualitative analysis methods. In the discussion section, the scanned and obtained findings were evaluated and the etymological explanations were discussed. In the conclusion section, the etymological explanation of the word *yastık* is presented to the attention of Turkish language researchers with its justifications and examples that support the result obtained in the texts scanned from Old Turkish onwards.

Keywords: *yastık*, *yastuk*, *yasduk*, *yas-* verb, verbal noun suffix *-DXk*, the nominalized verbal adjectives

Giriş

Leksikoloji ve semantik ile doğrudan ilişkili olan etimolojik araştırmalarda, filolojiden destek alınması çalışma konusu olan sözcüğün biçimsel ve anlamsal değişmelerinin daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesini mümkün kılmaktadır. Ayrıca bir dilin varyantlarının fonetik, semantik, morfolojik ve sentaktik farklılıklarını, coğrafi dağılımını ve bunlarla ilişkili özellikleri inceleyen diyalektolojiden yararlanılması, sözcüğün lehçelerdeki farklılıklarının ve benzerliklerinin gösterilmesi, sözcüğün tarihi seyirinin ortaya konulmasında büyük rol oynamaktadır.

Bu çalışmada filoloji, leksikoloji, semantik ve diyalektolojiden yararlanılarak Eski Türkçeden itibaren metinlerde tanıklanan Türkçe *yastık* sözcüğünün etimolojik izahı yapılmaya çalışılmıştır. Özellikle Türkoloji alanında uzman filologlar Räsänen, Ramstedt, Poppe, Clauson, Doerfer, Brockelmann, Erdal, Eren, Gülensoy gibi araştırmacılar tarafından sözcükle ilgili etimolojik değerlendirmeler yapılmış ancak

³ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 8

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 21.03.2024-Acceptance Date: 20.04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469418

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

birbirinden farklı açıklamalarda herhangi bir görüş birliğine ulaşamamıştır. Bu çalışmada yastık sözcüğü ile ilgili söz konusu yorumlar değerlendirilmiş ve bir sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır.

Yöntem olarak tarama modeli kullanılan bu çalışmanın evrenini Eski Türkçe döneminden itibaren yazılmış Türkçe tarihî metinler, tarihî ve güncel Türkçe sözlükler, Türkçe etimoloji sözlükleri, tarihî ve güncel Türkçe dil bilgisi kitapları, *yastık* sözcüğü hakkında ve *-DXk* eki ile ilgili makaleler, tezler ve kitaplar oluşturmaktadır. Nitel analiz yöntemlerinden betimsel içerik analizi yöntemi kullanılarak söz konusu sözcükle ilgili çalışmalar derinlemesine incelenmiş ve düzenlenmiştir.

İnceleme

Yastık sözcüğü ile ilgili olarak günümüz sözlüklerine bakıldığında GTS’de şu bilgiler verilmektedir: 1. Başın altına koymak veya sırtı dayamak için kullanılan, içi yün, pamuk, kuş tüyü, ot vb. malzemeyle doldurulmuş küçük minder. 2. Bu biçimde yapılmış ve türlü işlerde kullanılan şey. 3. Fide yetiştirmek için ince toprak ve gübreden hazırlanmış yüksekçe yer. 4. Yapılarda, makinelerde bazı bölümlerin üzerine dayandığı parça. DS’de; 1. Araba ve kağıda, dingil ile sandık arasındaki iki ucu delikli, geniş ve kalın tahta (Afyon, Bursa, Eskişehir, Antalya, Muğla...) 2. Fide yetiştirmek için düzenlenen yüksekçe yer (Çankırı, Niğde). 3. Sürülmüş tarlanın iki başına, enine çekilen çizgi (Isparta). Düğünde, kız evinden oğlan evine giden giysi bohçası (Ankara) . Kızağın üstüne döşenen ağaç (Nevşehir) . BSTS kapsamında UTS’de: “yastık” (İng. bufer, carriage stop, Fr. tampon) Bir çarpma, vurma, sarsıntı vb. yeğliliğini azaltmaya yarayan içi yumuşak özdeklerle doldurulmuş ya da yumuşak bir özdekten yapılmış nesne, araç, korumalık. ZTS’de: 1. Araba teknesi ile öndingil arasında bulunan küçük ağaç. 2. Kağıda, dingil üzerindeki ağaç. (İspir-Erzurum, Alçılı Delice-Ankara, Yenikent-Aksaray). FTS’de: Bir işlerde oluşabilen geritepmeyi soğuran düzenek.

Sözcüğün güncel ve tematik Türkçe sözlüklerde verilen yukarıdaki anlamlarına bakıldığında sözcüğün zaman içinde kazandığı anlamların, sözcüğün temel anlamıyla oldukça yakın bir ilişki içerisinde olduğu ve ET’den itibaren tespit edilen temel anlamından çok uzaklaşmadığı görülmektedir.

Ana Türkçe *yartuk/ yatrük* şeklinde olduğu düşünülen (Starostin, Dybo ve Mudrak, 2003, s. 1508) ve Anadolu ağızlarında farklı sesletimlerle sıkça kullanılan *yasdih, yasduk, yastuk, yastık* (DS XI, s. 4192) günümüz Türkçesinin bütün çağdaş lehçelerinde küçük ses değişimleriyle⁴ işlek olarak kullanılmaktadır: Altay Türkçesinde *yastık*, Azerbaycan Türkçesinde *yastıg*, Başkurt Türkçesinde *yastık*, Çuvaş Türkçesinde *stıar, sıdar*, Dolgan Türkçesinde *hıttık*, Gagavuz Türkçesinde *yastık*, Hakas Türkçesinde *çastıh*, Halaç Türkçesinde *yastuñ*, Karaçay Malkar Türkçesinde *castık*, Karakalpak Türkçesinde *dastık*, Karay (Karaim) Türkçesinde *yastıñ*, Kazak Türkçesinde *ıastıg*, Kazan Tatar Türkçesinde *yassık*, Kerkük Türkçesinde *yastıñ, yāstuñ*, Kırgız Türkçesinde *cazdıg, casdık*, Kırım Tatar Türkçesinde *yastık*, Nogay Türkçesinde *yastık*, Özbek Türkçesinde *yástık*, Salar Türkçesinde *yastuñ, yastoh*, Sarı Uygur Türkçesinde *yastık*, Şor Türkçesinde *çastık*, Tarançi Türkçesinde *yastuk*, Tatar Türkçesinde *yastık*, Tuva Türkçesinde *sirtık, sistık*, Türkmen Türkçesinde *yassık*, Uygur Türkçesinde *yastuk*, Yakut (Saha) Türkçesinde *sıttık*⁵.

“Yastık” sözcüğü bütün çağdaş lehçelerin yani sıra kültürel, siyasi, ekonomik ya da dinî ilişkiler kurulan ulusların da dillerine geçmiş; farklı sesletimlerle söz konusu dillerin söz varlığına dâhil olmuştur: Bulgarca *yastık*, Sırpça *jástuk*, Zazaca *yastuñi* (Gülensoy, 2007, s. 1082) Arapça *yastakînya*, Rusça

⁴ Lehçelerdeki ses değişimi şu şekildedir: Y(> c, q, d, j, s) A (> i, i) S (> z) [/S/T] T (> d) I (/U) K (Gülensoy, 2007, s. 1082).

⁵ Yakutçada baştaki /s/nin /y/ye dönüşmesi eski bir kuraldır (Eren, 1999, s. 443).

yastık⁶, Arnavutça *jastäk*, *jastak*, *jashtäk*, *jetsek*, *jostik*, Makedonca *yastok*, *yastak*, *yastuk*, Yunanca *yasdik*, *giastiki* (Karaağaç, 2008, s. 913).

Sözcüğün Türkçedeki tarihî seyrine bakıldığında ilk olarak Uygur Türkçesi ile yazılmış metinlerde *yasduk* sözcüğünün “bir çeşit sikke, para” anlamında kullanıldığı tespit edilmiştir (Malov, 1932, s. 136).

Wilkens de “Eski Uygurcanın El Sözlüğü”nde *yastug~ yastok~ yastuk~ yastık* için “en büyük para birimi” açıklamasını yapıp örnek olarak *bir yastok = elli sırım; aşağı yukarı iki kilo, külçe yastok tavar “para ve varlık”* açıklamasını vermiştir (2021, s. 874).

Divânü Lûgati-t-Türk’te *yastuk* “yastık” (DLT III, s. 43) madde başı olarak verilmiş olup söz konusu sözcükle ilgili *yasta-7* (DLT III, s. 302/23, 303/2...) “yastık dayamak, yaslanmak”, *yastal-8* (DLT III, s. 107) “dayanmış olmak” ve *yastar-* “yastamak” (DLT III, s. 303) fiilleri verilmiştir.

DLT’den itibaren edebî eserlerde ve sözlüklerde günümüzdeki anlamıyla tespit edilen *yastık* sözcüğünün Harezmi Türkçesi ile yazılan eserlerden “İbni Muhenna Lûgati” ve “Kıyas-ı Rabguzi”de (Atalay, 1999, s. 755) *yastık*; “Kıyas-ı Enbiyâ” (Ata, 1997, s. 213r/11), “Muqaddimetü’l-Edeb” (Yüce, 1988, s. 95/1) ve “Satır Arası Kur’an Tercüme”nde (Sağol, 1993, s. 572a/8) *yastuk*; Nehcü’l Feradis’te (Ata, 1998, s. 159/11) her iki şekli de kaydedilmiştir.

Kıpçak Türkçesi ile yazılan eserlerden “El-Kavâninü’l-Külliyeye li-Zabti’l-Lûgati-t-Türkiyye, Ed-Dürretü’l-Mudiyye fi’l-Lûgati-t-Türkiyye”de *yastık*; “Et-Tuhfet’üz-Zekiyye fi’l-Lûgati-t-Türkiyye”de *yastuk*; “Codex Cumanicus, Gülistan Tercümesi (Kitâb Gülistan bi’t-Türkî), İrşâdü’l-Mülük ve’s-Selâtin, Kitâb al-İdrâk li-lisân al-Etrâk, Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî”de (Toparlı, Vural ve Karaatlı, 2007, s. 314) *yastuk* şekli tespit edilmiştir.

Sözcük *yastuk* şekliyle Çağatay Türkçesinde de “Çağatayca Fıkıh Kitabı” (Erbay, 2003, s. 46b/13), “Şiban Han Divânı” (Karasoy, 1989, s. 65a/11), “Seyfü’l-Mülük” (Tikence, 2019, s. 91), “Miftâhu’l-Cinân” (Bulut, 2023, s. 144b/3), “Ferheng-i Azferi-Marufü’l-Lugat” (Akbarı, 2017, s. 306b-6), Şeyh Süleyman Efendi-i Buhârî Lûgat-ı Çağatay ve Türkî-i Osmanî (Durgut, 1995, s. 605) gibi pek çok eserde günümüzdeki anlamıyla tespit edilmiştir.

Değerlendirme

Clauson *yastuk* madde başında *yasta-* fiilinden türemiş bir isim olduğunu “yaslanılan, dayanılan şey, yastık ve benzeri” anlamına geldiğini, DLT’deki *yasta-* ve *yastal-* fiillerini tanık göstererek vermiştir. Çin belgelerinde belirtilen büyük para birimi olduğunu “yarım yastuk kümüş, altı yüz yastuk çaw” gibi örneklerle vermiştir. Bu anlamının yanı sıra Eski Uygurca metinlerde hem “bir çeşit sikke, para” hem de “yastık” anlamında kullanılırken XI. yy’dan itibaren günümüzdeki anlamıyla kullanıldığını belirtmiştir (Clauson, 1972, s. 974).

Räsänen *yastık* sözcüğünün kökünü *yad-* “yaymak” olarak göstermiş, *yastık* sözcüğünün de göçüşmeyle *yat-sık* şekliyle geldiğini belirtmiştir (Räsänen 1949, s. 187, 225). Ramstedt ve Doerfer de *yastık*

⁶ Zarda balık yumurtası, bütün halindeki yumurta torbası (Karaağaç, 2008, s. 913).

⁷ *yastadı: ol angar yastuk yastadı* (DLT III, s. 302, 320) “O, ona yastık dayadı, yasladı.”

⁸ *yastaldı: yastuk yastaldı=yastık yastandı, ok amaçka yastaldı=ok amacın bir yanına ildi* (DLT III, s. 107)

sözcüğünün göçüşmeyle **yat-sık* şeklinden geldiğini ifade etmişlerdir (Ramstedt, 1957, s. 146; Doerfer, 1971, s. 46).

Eyüboğlu; sözcüğün ET “vergi olarak topluma yükletilen, dayatılan nesne” anlamına geldiğini, Eski Uygurcada *yas-* “basmak, ezmek, sıkıştırmak” fiilinden türeyen *yasta-* “sikke kesme, sikke basma” fiilinden türeyen *yastuk* sözcüğünün “basılan akça, kesilen sikke” anlamında olduğunu belirtmiştir. Sözcüğün kökünün *yasta-*’dan geldiğini ve “yaslanılan, dayanılan nesne” anlamında kullanıldığını belirtmiştir. Tıpkı *yar-* fiilinden *yar-uk*, *yaşu-*’dan *yaşuk*, *yaz-*’dan *yaz-uk*, *koru-*’dan *kor-uk* örneklerinde olduğu gibi fiilden *-uk* ekiyle isim yaptığını ifade etmiştir (2004, s. 735).

Nişanyan ET’de *yastuk* sözcüğünün “yaslanılan şey” anlamına gelip *yastan-/ yadsa-* (XI.yy) fiillerini örnek göstererek “gevşemek, yaymak” anlamındaki *yas-* fiilinden geldiğini belirtmiştir (2003, s. 493) ancak kitabının 5. baskısında Uygur metinlerinde “bir tür sikke, yassılaştırılmış şey” anlamında olup ET *yasta-* fiiline *+Ik* ekinin gelmesiyle oluştuğunu söylemiştir (Nişanyan, 2009, s. 672). Kitabının son dijital formunda ise ET’de yazılı örneği bulunmayan **yasit-* “yassıltmak” fiilinden *+Uk* ekiyle türetildiğini belirtmiştir⁹.

Eren sözcüğün “dayamak, yaslamak” anlamına gelen *yasta-* fiiline *-k* ekinin getirilmesiyle yapıldığını ancak *yastak* olması gereken şeklin neden *yastık* olduğunun, /a/nın /ı/ya dönüş sebebinin açıklanması gerektiğini belirtmiştir (Eren, 1999, s. 443). Eren; Ramstedt, Räsänen ve Doerfer’in sözcüğün oluşumunu metateze bağlamalarını yanlış bulmuş; sözcüğün gelişimi *yat-sık* > *yas-tık* şeklinde olsaydı eski ve çağdaş lehçelerde *yatsık* biçiminin de görülmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Gülensoy ET’de *yasduk*, *yastuk* sözcüklerinin “bir çeşit sikke, para” anlamına geldiğini ve *yasta-* “yastık dayamak, yaslanmak” fiilinden geldiğini (2007, s. 1082); Erdal, Eski Türkçede *yastok* veya *yastuk* olarak okunabileceğini belirttiği sözcüğün *yasta-* fiilinden geldiğini, ancak *-(O)k* ekinin baskın olmadığını belirterek metinlerde tanıklanmamış bir **yastu-* şeklinden gelebileceğini ifade etmiştir (1991, s. 255). Açıklanamayan bu ses değişimi, *yasta-* fiilinin *yastuk* isminden bir geri türetme olabileceğini düşündürmektedir. Ancak bu türetme o kadar eski olmalıdır ki Yakutçada bile *sitta-* olarak görülmektedir. *Yasta-* fiilinin ve *yastuk* isminin eski şekillerinin daha farklı olup sonradan benzetmiş olabileceği de mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır (Ünal, 2013, s. 177).

Genel olarak bakıldığında *yastık* sözcüğünün kökeni hakkında birbirinden farklı görüşler ileri sürülmüştür. İlk olarak Uygur metinlerinde *yastuk* şeklinde kaydedilen sözcüğün; Kaşgarlı, Clauson, Eren, Gülensoy, ve Eyüboğlu *yasta-* “yastık dayamak” fiilinden; Erdal tanıklanmamış bir **yastu-* fiilinden; Nişanyan *yasit-* “yassıltmak” fiilinden; Räsänen *yad-* fiilinden; Ramstedt, Doerfer *yat-* fiilinden türediğini belirtmiştir.

Öncelikle yukarıda belirtilen açıklamalarda Kaşgarlı, Clauson, Eren, Gülensoy, ve Eyüboğlu’nun sözcüğün *yasta-* “yastık dayamak” fiilinden türediği düşüncesi açıklamaya muhtaçtır çünkü Eren’in de belirttiği gibi sözcük “dayamak, yaslamak” anlamına gelen *yasta-* fiiline *-k* ekinin getirilmesiyle yapıldıysa *yastak* olması gereken şeklin neden *yastık* olduğunun, /a/nın /ı/ya dönüş sebebinin açıklanması gerekmektedir. Erdal’ın sözcüğü tanıklanmamış bir **yastu-* fiilinden ve Nişanyan’ın **yasit-* “yassıltmak” fiilinden getirmesi farazi bir açıklama olup tanıklanmaya muhtaçtır.

⁹ **yasit-* “yassıltmak” fiilinin de ET *yas-* “açmak, yaymak, yazmak” fiilinden ET *+It-* ekiyle türetildiğini ifade etmiştir (<https://www.nisanyansozluk.com/kelime/yastik>).

Räsänen sözcüğü *yad-* fiiline bağlamıştır ancak “zemine ve benzeri yerlere yayılmak; yaymak, bir çok kimseye duyurmak” anlamındaki fiilin /d/ son sesinin /y/ye dönüşmesi bilgisi yeterli bir açıklama değildir.

Ramstedt ve Doerfer sözcüğün oluşumunu metateze bağlamış ancak eski ve çağdaş lehçelerin hiçbirinde *yatsık* biçiminin tespit edilememesi bu açıklamayı zayıflatmıştır. Ayrıca Erdal, tasarlanan **yatsık/ *yatsıg* şeklinin Türkçe *yatsı* sözcüğünün kökü olduğu için ET *yastuk* sözcüğünün kökü olamayacağı görüşündedir (Erdal, 2004, s. 301).

ET *yad-*, *yaz-* ve *yas-* ile eş anlamlı ve muhtemelen eş kökenlidir (Clauson, 1972, s. 883, 913, 923; Nişanyan 2009, s. 675). Zaman içerisinde ET *yad-* “zemine ve benzeri yerlere yayılmak; yaymak, bir çok kimseye duyurmak (Clauson, 1972, s. 883)” fiili ve bu fiille ilgili (Caferoğlu, 1968, s. 279) olan Uygur Maniheizt metinlerde geçen “açmak, sermek, yaymak” anlamlarındaki *yay-* fiilinden *yay- yaya, yaygın, yayım, yayın, yaylım, yayvan* sözcükleri; *yas-* fiilinden *yassı-, yasla-* sözcükleri; “açmak, sermek, yaymak” anlamındaki *yaz-* fiilinden *yazı, yazma* sözcükleri türetilmiştir.

Makalenin konusu olan *yastık* sözcüğüne gelince DLT’de de “dağıtıp çözmek, yaymak” anlamında tanımlanan (DLT III, s. 59-60), sonraki dönem metinlerinin tamamında da aynı anlamda kullanılmaya devam eden “gevşetmek, baskı altındaki bir şeyin düzleşmesine izin vermek, düzleşmek, sermek, dağıtmak, bırakmak, salıvermek; çözmek, gevşetmek, bastırmak, genişletmek” (Clauson, 1972, s. 913) anlamındaki *yas-* fiiline *-DXk* eki getirilmesiyle oluştuğunu düşünmekteyiz.

Yas- fiiline gelen *-DXk* eki; Türkçenin ilk yazılı metinlerinde her zaman yuvarlak ünlülü olarak tespit edilmiş, özellikle fiil ismi ve geçmiş zaman sıfat-fiili olarak görev yapmıştır (Kononov, 1980, s. 211; Erdal, 2004, s. 239-240). Bu ekin kökeni ile ilgili de çeşitli görüşler olmuştur: Brockelmann (1954, s. 261) *-dUK* ekini *-t* fiilden isim yapma eki ile *uk* edatının birleşiminden meydana geldiğini; Räsänen (1957, s. 202-203), Ramstedt (1952, s. 152-153) *-dUK* ekini Moğolca *-daq*, Tunguzca *-dig* fiilden isim yapma ekinden geldiğini; Poppe’un da aynı fikirde olduğunu; Kuznetsov (1995, s. 209) *-DI* ve *-DUK* eklerinin *tüke-* fiilinden geldiğini, *-DI* ekinin *-DUK* ekinden geliştiğini ileri sürmüştür. Ş. Tekin (2001, s. 55), ekin **-ma-tı ok > -maduk* şeklinden geliştiğini, T. Tekin (1997, s. 11), Eski Anadolu Türkçesindeki *-DUK* ekini Eski Türkçe *-DOK* şekline bağlayarak bu eski şeklin **-d* fiilden isim yapma ekiyle *oq / ök* edatının birleşiminden meydana geldiğini belirtmiştir (1997, s. 8-9¹⁰).

¹⁰ 1. Ramstedt was of the opinion that the suffix *-duq* was originally a deverbal noun in *-q* derived from a secondary verbal stem in *-d-*, *-t-* (Form. 152-153, 163). He compared this suffix with Mo. *-dağ* forming “Nomen usus” and Tung. *-dig* (ibid.). He also drew attention to the closeness of Trk. *-duq* (*-dıq*, *-dük*, *-dik*) to the past tense suffix *-dim*, *-dın*, *-di*, *-dımız*, *-dınız*, *-dılar* and its use as the past tense suffix of the 1st person of the plural in Southern Turkic (ibid. 153). Poppe was of the same opinion. According to him the suffix **-dağ* is a common Mongolian-Turkic suffix. it is a noun in **-ğ/-g* derived from the frequentative verbal stem in **-d-* which still occurs in Tungus (1955, s. 274).
2. According to Bang, the Turkish 1st person plural suffix of the past tense got its initial dental from verbal noun in *-t* (i.e. *-ut/-üt*) and its final *-k* from the verbal nouns like *al-ıq* and **sa-q* (Stud. 1, s. 921).
3. Brockelmann was of the opinion that the suffix *-duq/-dük* came into being from the combination of verbal nouns in /t/ (seen in the past tense suffix) + the formative *uq*, i.e. the suffix *-uq/-ük* seen in *anuuq* “bereit”, *äsruk* “trunken” (1919, s. 14; 1954, s. 261).
4. Benzing thought that the past tense participle in *-duq* had probably been derived from the participle in **-d* having either the suffix *+uq/+ük* or the enclitic particle *oq* which later developed into *+uq*, *+ük* (1952, s. 132).
5. Finally, Ş. Tekin, who does not believe in the predicative function of the verbal noun in *-dOk*, assumed that the compound suffix *-maduq* which he regards as the negative form of the *-p oq* could have been derived from **-mati oq* (ibid. 156-157). In an other article published three years later he claimed that the Turkic suffix *-MADUK* comes from the combination of Tokharian *ma te* “yoksa ... -medikçe” with the particle *ok* (1990, s. 17) (T. Tekin, 1997, s. 8-9). And According to T. Tekin, the suffix *-dOk*, it is, in all likelihood, a combination of this verbal noun suffix **-(I)d* with the intensifying particle *ok/ök*, i.e. **barıd oq* “an absolute having gone” > *bardoq*, **kalid ök* “an absolute having come” > *kältök*, etc. (T. Tekin, 1997, s. 10)

Geçmiş zaman işlevinde sıfatlar türettiği gibi zaman gösterme işlevinin aşınıp yitirilmesiyle sıfatlıktan kurtularak isimleşmiş örnekler de türeten *-DXk* sıfat-fiil ekinin (Korkmaz, 2009, s. 77) ET’den itibaren kalıcı isim türettiği de tespit edilmiştir. Örneğin ET *um-* “ummak, ümit etmek”ten *umduk* “ümit”, *kon-* “yerleşmek”ten *konduk* “yerleşme”, *küsä-* “istemek”ten *küsädük* “istek” (Gabain, 2007, s. 51), ET *sun-* > OT *sün-* “uzamak, uzanmak”tan *sündük* “miskin”, ET *siğ-* “işe-”ten *sidik*¹¹ “idrar” (Korkmaz, 2009: 168) sözcükleri *-DXk* sıfat-fiil eki ile türetilmiştir. Yine aynı şekilde Karahanlı, Harezmi, Kıpçak ve Çağatay Türkçesi döneminde *-DXk* sıfat-fiil ekiyle türetilmiş *çapduk* “araç gereç”, *bastuk* “dostluk, arkadaşlık”, *yanduk* “yangın” (Brockelmann 1954, s. 99, 100); *sövdük* sevgi, aşk” (Garkavets, 2010, s. 1301), *kéçtiğ* “geçit, yol” (Tryjarski, 1968, s. 377) *astık* “askı, kadınların saçlarına taktıkları ziynet eşyası” (Korkmaz 1969: 47), *battuk* “dalgiç” (Atalay, 1945, s. 148) kelimeleri tespit edilmiştir. Ayrıca *bildik* “tanıdık”, *doğurduk* “piç”, *tanıdık* “dost, akraba, aşina” (Korkmaz, 2009, s. 168) *bilindik* “matematikte değeri belli olan nicelik” (Salman, 2003, s. 215) *yanduk/yandık*¹² “devedikeni, yabanî enginar” (TS, C6, s. 4280) türetimleri bu ek kapsamında kategorilendirilebilecek örneklerdendir.

Banguoğlu; avunduk “gebe”, *siğdik* < *sidik* “sidik, idrar”, *saltık* “bırakılmış, serbest” sözcüklerinin yanında *Taptuk Emre*, *Saru Saltuk*, *Sırp Sındığı* gibi özel isimleri *-DXk* ekinden türeyen örnekler arasında göstermiştir¹³ (2007, s. 226). Ergin de *bildik*, *tanıdık* gibi sözcükleri bu ekle türetilen kalıcı isimlere örnek olarak göstermiştir (1998, s. 199)

Bütün bu bilgiler ışığında *yastık* sözcüğünün kökenine bakılacak olursa sözcüğün ET *yas-* fiiline yine ET’den itibaren işlek bir şekilde kullanılan, daha çok hareket vasıflarını bildiren ancak geçici isimlerin yanında zaman zaman kalıcı isim de yapan *-DXk* eki getirilmesiyle oluştuğunu düşünmekteyiz. Yukarıda verilen örnekler de bu açıklamayı destekler niteliktedir.

Sonuç

Bu çalışmada *yastık* sözcüğünün sözlüklerdeki anlamları; tarihî ve çağdaş lehçelerdeki görünümü ve kullanımları üzerinde durulmuştur. Türkoloji araştırmacılarının sözcükle ilgili etimolojik çözümlenmeleri gösterilmiş ve bu çözümlenmeler değerlendirilmiştir. Sonuç olarak *yastık* sözcüğünün *yas-* “gevşetmek, baskı altındaki bir şeyin düzleşmesine izin vermek, düzleşmek, sermek, dağıtmak, bırakmak, salıvermek; çözmek, gevşetmek, bastırmak, genişletmek” fiiline *-DXk* ekinin getirilmesiyle oluştuğu sonucuna varılmıştır. Hem tarihî lehçelerden hem de Türkiye Türkçesinden verilen örneklerle bu sonuç desteklenmeye çalışılmıştır.

Kısaltmalar

BSTS: Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü

DLT: Divānū Lûgati-t-Türk

DS: Derleme Sözlüğü

ET: Eski Türkçe

FTS: Fizik Terimleri Sözlüğü

GTS: Güncel Türkçe Sözlük

¹¹ Hem Banguoğlu’nun hem de Korkmaz’ın örnek gösterdiği *siğ-DXk* sözcüğü için Gülensoy ve Nişanyan *si-d+Uk* açıklamasını vermiştir.

¹² TDK GTS’de *yandık* “baklagillerden, sıcak ve kurak bölgelerde yetişen, sarımtırak küçük tohumlarından kudret helvasına benzer bir madde elde edilen bitki” olarak geçmektedir (<https://sozluk.gov.tr/?/yandik>).

¹³ Verilen örneklerin hepsi *-DXk* ekiyle türetilmemiştir.

KPN III: Kıpçakscoe Pismennoe Nasledie Tom III

OT: Orta Türkçe

TDK: Türk Dil Kurumu

TS: Tarama Sözlüğü

UTS: Uygulayım Terimleri Sözlüğü

ZTS: Zanaat Terimleri Sözlüğü

Kaynakça

- Akbarı, N. (2017). *Mirza Ali Baht'in Çağatayca sözlüğü. Ferheng-i Azferi (marufi'l-lugat) inceleme, metin, dizin.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arat, R.R. (1979). *Kutadgu bilig III indeks.* İstanbul: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Argunşah, M. ve Güner, G. (2015). *Codex Cumanicus.* İstanbul: Kesit Yayınları.
- Arıkoğlu, E. ve Kuular, K. (2003). *Tuva Türkçesi sözlüğü.* Ankara: TDK Yayınları.
- Arıkoğlu, E. (2005). *Hakasça-Türkçe sözlük.* Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ata, A. (1997). *Kıyasü'l-Enbiya (peygamber kıssaları) II dizin.* Ankara: TDK Yayınları.
- Ata, A. (1998). *Nehcü'l - ferâdis (dizin - sözlük) 3.* Ankara: TDK Yayınları.
- Atalay, B. (1945). *Et-tuhfet'üz-zekiyye fi'l-lûgati't-Türkiyye.* Ankara: TDK Yayınları.
- Atalay, B. (1986). *Divânü lûgat-it-Türk tercümesi III.* Ankara: TDK Yayınları.
- Bang, W. (1930). Turkologische briefe aus dem Berliner Ungarischen Institut, Fünfter Brief: Lautliches - allzu Lautliches. *Ungarische Jahrbücher* 10, 16-26.
- Brockelmann, C. (1954). *Osttürkische grammatik der İslamischen litteratursprachen mittelasiens.* Leiden: Brill.
- Bulut, M. (2023). *18. yüzyıl Çağatay Türkçesiyle yazılmış miiftâhu'l-cinân (inceleme- metin-dizin-tpkibasım).* (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Caferoğlu, A. (1931). *Kitâb al-idrâk li-lisân al-etrâk.* İstanbul: Evkaf Matbaası.
- Caferoğlu, A. (1968). *Eski Uygur Türkçesi sözlüğü.* Ankara: TDK Yayınları.
- Clauson, S. G. (1972). *An etymological dictionary of prethirteenth-century Turkish.* Oxford: Clarendon Press.
- Doerfer, G. (1963). *Türkische und Mongolische elemente im neupersischen, unter besonderer berücksichtigung älterer neupersischer geschichtsquellen, vor allem der Mongolen- und Timuridenzeit I,* Franz Steiner Verlag.
- Doerfer, G. (1965). *Türkische und Mongolische elemente im neupersischen, unter besonderer berücksichtigung älterer neupersischer geschichtsquellen, vor allem der Mongolen- und Timuridenzeit II.* Franz Steiner Verlag.
- Doerfer, G. (1971). *Zum Vokabular eines aserbeidschanischen Dialekts in Zentralpersien, Voprosi Tyurkologii,* Bakü.
- Durgut, H. (1995). *Şeyh Süleyman Efendi-i Buhari lûgat-ı Çağatay ve Türki-i Osmani (cild-i evvel) adlı eserinin transkripsiyonu.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Erbay, F. (2003). *Muhammed bin Ahmedü `z-Zahid `e ait Çağatayca bir fıkıh kitabı (inceleme-metin-sözlük).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Erdal, M. (1979). Die morphemfuge im Altürkischen, *Wiener zeitschrift für die kunde des Morgenlandes*, 71, s. 83-114.
- Erdal, M. (2004). *A grammar of old Turkic*. Leiden: Brill.
- Erdal, M. (1991). *Old Turkic word formation, a functional approach to the lexicon I-II*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Eren, H. (1999). *Türk dilinin etimolojik sözlüğü*. Ankara: Bizim Büro Basım Evi.
- Ergin, M. (1998). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.
- Eyüboğlu, İ. Z. (2004). *Türkçenin etimoloji sözlüğü*, İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Fedotov, M. R. (1996). *Etimologičeskiy slovar' Çuvaflskogo yazıka. C. I-II*, Çeboksarı.
- Gabain, A. von. (2000). *Eski Türkçenin grameri* (Çev. M. Akalın), Ankara: TDK Yayınları.
- Garkavets, A. (2010). *Kıpçakscoe pis'mennoe nasledie III. Kıpçakskiy slovar*. Almaty: Baur-Kasean.
- Gökdağ, B. A. (1993). *Oğuz grubu Türk şivelerinde sıfat-füller*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Grønbech, K. (1942). *Komanisches wörterbuch: türkischer wortindex zu codex Cumanicus*, København: Munksgaard.
- Gülensoy, T. (2007). Türkiye’de etimolojik sözlük ve sözcük etimolojisi üzerine yayımlanan makalelere dair bir bibliyografya denemesi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, 55, 35-66.
- Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe sözcüklerin köken bilgisi sözlüğü- etimolojik sözlük denemesi- I, II*. Ankara: TDK Yayınları.
- Karaağaç, G. (2008). *Türkçe verintiler sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Karamanhoğlu, A.F. (2019). *Seyfi Sarayî Gülistan tercümesi (kitab Gülistan bi't-Türkî)*. Ankara: TDK Yayınları.
- Karasoy, Y. (1985). *Ahmed-i Da'i siracü'l kulüb*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasoy, Y. (1989). *Şiban Han divanı (inceleme-metin)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kononov A. N. (1980). *Grammatika yazıka tyurkskih runičeskih pamyatnikov VII- IX vv*. Akademiya Nauk SSSR Institut Vostokovedeniya, Nauka.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri (Şekil bilgisi)*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kuznetsov P.İ. (1995). Türkiye Türkçesinin morfoetimolojisine dair. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı – Belleten*, 43, 193-262.
- Levend, A. S., Dilaçar, A. ve Dilçin, C. (1972). *Türkiye Türkçesinin tarihsel sözlüğü-örnek*. Ankara: TDK Yayınları.
- Malov, S.E. (1932). *Uygurskiye rukopidniya dokumenti ekspeditsii S. F. Oldenburga*. ZIVAN. T. 1, s. 129-149.
- Nevruz, Y. *Karaçay-Malkar Türkçesinden Türkiye Türkçesine Açıklamalı Büyük Sözlük*. <https://www.scribd.com/document/618769005/767215-karacay-malkar-turkce-sozluk>.
- Nişanyan, S. (2009). *Sözlerin soyağacı: çağdaş Türkçenin etimolojik sözlüğü*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Orucov, Əliheydər (Ed.). (2006). *Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti*. Bakı: Şərq-Qərb.
- Ramstedt, G. J. (1957). *Einführung in die altaische sprachwissenschaft*. Helsinki: Lautlehre.
- Räsänen, M. (1949). *Materialen zur lautgeschichte der Türkischen sprachen*. Studia orientalia XV, Helsinki.

- Rassadin, V.İ. (1971). *Fonetika i leksika Tofalarskogo yazıka*. Nauk.
- Sağol, G. (1993). *An inter-linear translation Qj the Qur'an into Khwarazm Turkish*. Harvard University The Department of Near Eastern Languages and Civilizations, Cambridge Press.
- Salman, R. (1999). Türkçede sıfat-fiil eklerinin kalıcı isim oluşturma işlevleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, 47, 188-223.
- Schwarz, H. G. (1992). *An Uyghur-English dictionary*. Bellingham, Washington: East Asian Studies Press.
- Sirotkina, M.Y. (1961). *Çuvaşsko-Russkiy Slovar'*. Moskova.
- Stachowski, M. (1993). *Geschichte des jakutischen Vokalismus*. Kraków: Nakladem Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Stachowski, M. (2019). *Kurzgefaßtes etymologisches wörterbuch der Türkischen sprache*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Starostin, S., Dybo A., Mudrak, O. (2003). *An etymological dictionary of Altaic languages. I-III*, Leiden: Brill.
- Tikence, S. B. (2019). *Çağatay Türkçesinde söz dizimi (Uygur harfleriyle yazılmış Çağatayca seyfü'l mülük hikâyesi, mecâlisü'n-nefâyis ve tezkire-i evliyâ'nın Çağatay Türkçesi çevirisi örneğinde)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Tavkul, U. (2000). *Karaçay-Malkar Türkçesi sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Taymas, A. B. (1997). *İbn Mühenna lügati*, Ankara: TDK Yayınları.
- Tekin, Ş. (2001). İştikakçının köşesi: Türk dilinde kelimelerin ve eklerin hayatı üzerine denemeler. İstanbul: Simurg Yayınları.
- Tekin, T., Ölmez, M., Ceylan, E., Ölmez, Z., Eker, S. (1995). *Türkmence-Türkçe sözlük*. İstanbul: Simurg Yayınları.
- Tekin, T. (1997). On The Old Turkic Verbal Noun Suffix {-dOk}. *Türk Dilleri Araştırmaları*, 7, 5-12.
- Toparlı, R. Çögenli M. S. ve Yanık, N. H. (1999). *El-kavânînü'l-külliyeye li-zabti'l-lügati't-Türkiyye*. Ankara: TDK Yayınları.
- Toparlı, R. (2000). *Kitâb-ı mecmû-ı tercümân-ı Türki ve Acemî ve Mugalî*. Ankara: TDK Yayınları.
- Toparlı, R., Vural, H. ve Karaath, R. (2007). *Kıpçak Türkçesi sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Toparlı, R. (2017). *İrşâdü'l-mülük ve's selâtin*. Ankara: TDK Yayınları.
- Toparlı, R. (2018). *Ed-dürretü'l mudiyeye fi'l-lügati't-Türkiyye*. Ankara: TDK Yayınları.
- Tryjarski, E. (1972). *Dictionnaire Arméno-Kiptchak*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ünal, O. (2013). Yastık ve Yorgan Kelimelerinin Kökeni. *Yorgan Kitabı* (ed. Emine Gürsoy Naskali), s.175-183. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Wilkens, J. (2021). *Handwörterbuch des Altuigurischen Altuigurisch - Deutsch – Türkisch*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen,
- Yegorov, V. G. (1964). Etimologičeskiy Slovar' Çuvaşskogo Yazıka. Çuvaşskoe Knijnoe İzdatel'stvo.
- Yüce, N. (1988). *Mukaddimetü'l-Edeb*, Ankara: TDK Yayınları.
- <https://www.nisanyansozluk.com/kelime/yastik>
- <https://sozluk.gov.tr/?/yandik>

16. Eski Anadolu Türkçesine Ait Dinî Bir Eser: Hazâ Kitâbu Mevt: Ölümün Hikâyesi [06 Mil Yz A 3881/4]¹

Türkan KORKMAZ BULUT²

APA: Korkmaz Bulut, T. (2024). Eski Anadolu Türkçesine Ait Dinî Bir Eser: Hazâ Kitâbu Mevt: Ölümün Hikâyesi [06 Mil Yz A 3881/4]. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 259-282. DOI: 10.29000/rumelide.1469421.

Öz

Kitâbu Mevt adlı eser İslami dönem Türk edebiyatına ait dinî bir mesnevidir ve 75 beyitten oluşmaktadır. Eser ölümden bahseden kısa bir mesnevidir ve eserin adı günümüz Türkçesine “Ölümün Hikâyesi” ya da “Ölümün Kitabı” olarak aktarılabilir. Mesnevi, manzum bir halk hikâyeleri mecmuasında kayıtlıdır ve dil bakımından Eski Anadolu Türkçesi dil özellikleri taşımaktadır. Eser dinî ve tasavvufî bir çizgidedir ve “Ölmeden önce ölüünüz.” hadisini açıklamaktadır. Mesnevîde bir insanın ölümden sonra neler yaşayacağı İslam inançları çerçevesinde kısa bir şekilde anlatılmıştır. Ölümün taşıdığı anlam kültürden kültüre ve inançtan inanca farklı biçimlerde şekillenmiştir. Bazı inançlar ölüümü ebedî bir hayata geçiş olarak görürken, bazı inançlar da ölüümü kesin bir son olarak kabul ederler. İslam inancına göre insan yaşarken sürekli ölüümün her an gelebileceği düşüncesiyle yaşamalı ve ölüüm bir gün geldiğinde ona hazırlıklı olmalıdır. İslam dinine göre bu dünya geçici, asıl kalıcı ve ebedî olan ise öte dünyadır. Bu mesnevinin çıkış noktası olan “Ölmeden önce ölüünüz.” hadisi tartışmalı olmakla birlikte burada verilen mesajın doğruluğu genellikle kabul edilmektedir. Bu söze göre insan kendi nefisini her türlü kötü duygu ve düşünceden uzak tutmalı ve bir gün ölüüm vakti geldiğinde de ona rıza göstermelidir. *Kitâbu Mevt* adlı mesnevi üzerine yapılan bu çalışmada eserin Ankara Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu’nda 06 Mil Yz A 3881/4 numarada kayıtlı yazması üzerinden transkripsiyonlu metni ve dil-içi çevirisi yapılmış, ölüüm kavramı kısaca ele alınarak mesnevinin dil özellikleri verilmiştir. Sonuç bölümünde elde edilen bulgular belirtilmiş ve çalışmanın sonuna yazmanın görselleri tıpkıbasım olarak eklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türk dili_Eski Anadolu Türkçesi, İslam dini, Hz. Muhammed, ölüüm, mesnevi.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %13

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 22.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469421

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

² Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., İstanbul Gelişim University, Faculty of Economics, Administrative and Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature (İstanbul, Türkiye), tukorkmaz@gelisim.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-8892-5643, **ROR ID:** 0188hvh39, **ISNI:** 0000 0004 0474 4306

A Religious Work Belonging To Old Anatolian Turkish: Hazā Kitābu Mevt: The Story Of Death [06 Mil Yz A 3881/4]³

Abstract

The work called *Kitābu Mevt* is a religious masnavi belonging to the Turkish literature of the Islamic period and consists of 75 couplets. The work is a short masnavi that talks about death, and the name of the work can be translated into today's Turkish as "The Story of Death" or "The Book of Death". Masnavi is recorded in a collection of folk stories in verse and has Old Anatolian Turkish language characteristics in terms of language. The work has a religious and mystical line and says "Die before you die." explains the hadith. In the masnavi, what a person will experience after death is briefly explained within the framework of Islamic beliefs. The meaning of death has been shaped in different ways from culture to culture and from belief to belief. While some beliefs see death as a transition to eternal life, some beliefs accept death as a definitive end. According to Islamic belief, while one is alive, one should always live with the thought that death can come at any time, and when death comes one day, one should be prepared for it. According to Islam, this world is temporary, but the real permanent and eternal one is the afterlife. The starting point of this masnavi is "Die before you die." although the hadith is controversial, the accuracy of the message given here is generally accepted. According to this saying, one should keep one's soul away from all kinds of bad feelings and thoughts and one day, when the time of death comes, one should consent to it. In this study on the masnavi named *Kitābu Mevt*, the transcribed text and intralingual translation of the work was made based on the manuscript registered in the Ankara National Library Manuscripts Collection at number 06 Mil Yz A 3881/4, the concept of death was briefly discussed and the linguistic features of the masnavi were given. In the conclusion section, the findings obtained are stated and the visuals of the manuscript are added as facsimiles at the end of the study.

Keywords: Turkish Language_ Old Anatolian Turkish, Islam, Prophet Mohammad, death, masnavi.

1. Giriş

Arapçada "mevt, vefat, helak" gibi kelimelerle ifade edilen ölüm, hayatın karşıtı olup sözlükte "hayatın sona ermesi" anlamına gelir. Genellikle "ruhun bedenden ayrılması suretiyle kişinin maddi hayat kaynağını yitirmesi" şeklinde tanımlanan ölüm ve ölüm sonrası algılama, inanış ve uygulamalar kültürden kültüre, devirden devire değişmektedir. Daha çok günah ve yargı kavramlarıyla birlikte tasavvur edilmeye çalışılan ölüm fikri ve ölüm korkusu ile kurtuluş ve ölümsüzlük ümidi dinin ve felsefenin en tartışmalı konularından olmuştur. Ölümün taşıdığı anlam da ilgili kültür, inanç ve felsefenin hayata yüklediği mana ile bağlantılı biçimde şekillenmiştir. Ölümün bir geçiş olarak

³ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 13

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 22.03.2024-Acceptance Date: 20.04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469421

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

görüldüğü, bedenini ya da ruhun çeşitli biçimlerde hayatını sürdürdüğü inancının yanı sıra ölümü kesin bir son şeklinde kabul eden inanışlar da vardır (Gürkan, 2007, XXXIV: 32).

Kur'an'da yaşatmanın karşıtı olarak "imâte" (canlının hayatına son verme) ve "teveffi" (ruhu kabzetme) kavramları geçmektedir. Yirmi bir ayette imâte, iki ayette kazâ-i mevt (birinin ölümüne hükmedip bunu gerçekleştirmek) ve on iki ayette teveffi kökü Allah'a nispet edilmiştir. Bunların dışında ölümü gerçekleştirme eylemi (teveffi) altı ayette çoğul olarak meleklerle, iki ayette "melekler" anlamında Allah'ın elçilerine (rusül) izafe edilmiş, bir ayette de Azrail "melekü'l-mevt" şeklinde anılmıştır. Ölüm kavramı hadislerde de aynı kavramlarla ifade edilmekte, ayrıca "kabz" kökü (canlının ruhunu alma) kullanılmaktadır. Birçok ayet ve hadiste belirtildiği üzere yaşatan ve öldüren Allah'tır. Bu sebeple insan için çok önemli bir hadise olan ve onun iradesi dışında meydana gelen ölüm fiilinin gerçekleştirilmesi Allah'a nispet edilmiştir. Ancak naslardan anlaşıldığına göre yüce Allah, bu fiili görevlendirdiği melekler vasıtasıyla icra etmektedir.

Ölüm bir kader ise de insanın dünyaya gelmesinin amacı ölmek değil yaşamaktır. Allah, ruhandan üfleyip halk ettiği ve şuurla bezediği Âdem'in nesline aslında ebedî hayat vermiştir. Ancak hayat iki devreye ayrılmış olup ilk devre bir tür eğitim ve sınav, ikincisi ilk devrede elde edilen sonuçların şekillendireceği ebediyet sürecidir. Ölüm hayatın bu iki dönemini birbirine bağlayan ve insanı ebedileştiren bir araçtır. Bu sebeple ölüm yaklaşık yirmi ayette "likâ" (Allah'la buluşmak) kavramıyla ifade edilmiştir. Kur'an'a göre haksız yere bir cana kıyan kimse bütün insanları öldürmüş, bir canı kurtaran da bütün insanlara hayat vermiş gibidir (Mâide 5/32). Bununla birlikte ölümün bir gün mutlaka geleceğini akıldan çıkarmamak, zamanı bilinmediğinden daima hazırlıklı olmak, geldiğinde de rıza göstermek kâmil müminin vasıflarını oluşturur (Topaloğlu, 2007, XXXIV: 34).

İslam felsefesinde birçok düşünür ölüm konusu üzerinde durmuştur. İlk İslam filozofu olan Ya'kûb b. İshak el-Kindî'ye (801-873) göre ölüm insan tabiatının tamamlayıcı unsuru, insan tanımının temel ögesidir. İnsan akıllı ve ölümlü varlık olarak tanımlanır. Şu hâlde ölüm olmasaydı insan da olmazdı. Yani bir varlık ölümlü değilse insan değildir, buna göre sanıldığı aksine ölüm de kötü değildir. Çünkü ölüm mutlak bir yokluk olmayıp ebedî ve daha yüksek bir hayata geçiştir. Ölüm korkusunun asıl sebebi böyle bir hayata inanmamak veya bu hayat hakkında doğru bilgiye sahip olmamaktır.

Eserlerinde ölüm konusuna geniş yer verenlerden biri de İbn Miskeveyh'dir (940-1030). İbn Miskeveyh, insanın başına gelen şeyler içinde ölüm korkusunu bütün korkuların en şiddetlisi ve en etkili olarak algılandığını, bunun da şu sebeplerden kaynaklandığını söyler: a) Ölümün gerçek niteliği hakkında bilgisizlik b) İnsanın ölümden sonra ne olacağını bilememesi c) Bedenin çözülüp bozulmasıyla ruhun da aynı akıbete uğrayacağını zannetmesi d) Ölümden duyacağı acı ve ıstırapların çektiği hastalıkların ağrı ve acısından daha şiddetli olacağından ve ölümden sonra büyük bir azap çekeceğinden korkması e) Ölümden sonra başına neler geleceğini bilememesi f) Geride bırakacağı mal mülk gibi şeylere üzülmesi. İbn Miskeveyh, bütün bu korku ve kaygıların yersiz olduğunu ortaya koyar. Buna göre ölüm ruhun (nefis) bedeni kullanmayı bırakmasından başka bir şey değildir. Nefis manevi bir cevher olarak bedenden ayrıldıktan sonra da varlığını sürdürür. Ölüm korkusunun asıl sebebi ölümün kendisi değil insanın ölümden sonra ne olacağı hakkındaki bilgisizliği olduğuna göre bu konuda rahata kavuşmanın yolu bilgisizlikten kurtulmaktır. Bunu başaran kişi ebedî huzura ve mutluluğa kavuşmuş olur (Çağrı, 2007, XXXIV: 36).

Mutasavvıflar ise biri zorunlu (ıztırârî), diğeri iradî olmak üzere iki ölümden bahsederler. Ruhun bedenden ayrılması zorunlu yani biyolojik ölüm, nefsin heva ve hevesini, arzu ve tutkularını etkisiz hâle

getirme, denetim altında tutma iradî ölümdür. “Ölmeden evvel ölmek” deyimiyle kastedilen budur. Hz. Peygamber de bir sahabeye dünyada bir yolcu gibi yaşamasını ve kendini ölü saymasını tavsiye etmiştir. Cüneyd-i Bağdâdî “Tasavvuf, Allah’ın seni sende öldürmesi ve kendisiyle yaşatmasıdır.” derken iradî ölümü anlatmaktaydı. Ölümü ve sonrasını çokça düşünceleri sufileri ölmeden önce ölmeye, yani kötülük emreden nefsi etkisiz hâle getirerek kötü duygu ve düşüncelerden fani olmaya götürmüştür. Bunun için de yemeyi, uyumayı ve konuşmayı en aza indirmişler; inzivaya çekilerek kendilerini ibadete, tefekkür ve zikre vermişlerdir (Uludağ, 2007, XXXIV: 38).

2. Eserin Konusu

Kitābu Mevt adlı eser İslami Dönem Türk Edebiyatı’na ait küçük, dinî bir mesnevidir. Eser, yazma bir eserdir ve manzum bir halk hikâyeleri mecmuasında kayıtlıdır. Mesnevi, toplam 75 beyitten oluşmaktadır ve aruzun “fâ’ilâtün fâ’ilâtün fâ’ilün” kalıbıyla yazılmıştır. Ancak buradaki ölçünün çok kusurlu olduğunu ve bu eserlerin ilk elden çıktıktan sonra halk içinde bir nevi 11’li hece ölçüsü mantığıyla yaşadığını belirtmek gerekir. Bu tür eserler daha çok geniş halk kitleleri içinde anlatıldığından zamanla kullanılan dilde bir katmanlaşma ve kelimelerde zamanın getirdiği birçok değişme gözlenmektedir.

Eser, dinî ve tasavvufî bir çizgidedir ve “Ölmeden önce ölünüz.” hadisini açıklamaktadır. Eserde bir insanın ölümden sonra neler yaşayacağı kısa bir şekilde anlatılmıştır. Eserde anlatılmak istenen düşünce şudur: İnsan hayatta sürekli ölümün bir gün geleceği düşüncesiyle yaşamalıdır ve buna hazırlıklı olmalıdır. Buna göre bu dünya geçici, asıl ebedî ve kalıcı olan ise öte dünyadır. Müslüman bir insan Kur’an’da belirtilen ve Peygamber’in gösterdiği yoldan dosdoğru bir şekilde gitmelidir. “Ölmeden önce ölünüz.” hadisi tartışmalı olmakla birlikte genelde burada verilmek istenen mesajın doğruluğu kabul edilmiştir. Bu söze göre kişi nefsinin her türlü kötülükten arındırılmalı, kötü duygu ve düşüncelerden uzak olmalıdır ve bir gün ölüm kapıyı çaldığında da ona rıza göstermelidir.

Eserin adı yazmada “hazā kitābu mevt-i muḥammed-nāme” şeklinde geçmektedir. Fakat eserde bir insanın ölümden sonra neler yaşayacağı anlatıldığı için başlık ile içerik uyumsuzdur. Bu nedenle, eserin bağlamından hareketle başlık “hazā kitābu mevt” olarak değiştirilmiştir.

3. Eserin Nüsha Özellikleri

Mesnevi, Ankara Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu’nda 06 Mil Yz A 3881/4 numarada kayıtlıdır. Eser 75 beyitten oluşmaktadır ve mesnevi nazım şekliyle yazılmıştır. Katalog bilgilerinde yazar adı olarak Kirdecî Ali’nin ismi geçmektedir, ancak bu bilgi doğru değildir. Eserde herhangi bir yazar ismi belirtilmemiştir. Eser yazmanın 59a-62a varakları arasında geçmektedir. Yazmanın iç ve dış ölçüleri 225x158 mm (182x114 mm) şeklindedir. Harekeli nesih yazısı ile her sayfada 13 satır yazı vardır. Kâğıt türü suluyolu filigranlı kâğıttır. Eser ciltsizdir, söz başları kırmızıdır ve yapraklar rutubet lekeli. Yazma, halk hikâyeleri mecmuasıdır ve içinde 11 hikâyeye vardır. Bu hikâyeler sırasıyla şöyledir: 1. Hazâ Dâstân-ı Kesikbaş 2. Hazâ Dâstân-ı Güvercin 3. Hazâ Dâstân-ı Geyik 4. Hazâ Kitabu Mevt 5. Hazâ Dâstân-ı Hazret-i İsmâ’îl 6. Hazâ Dâstân-ı Hatun 7. Hazâ Dâstân-ı Ejderhâ 8. Hazâ Dâstân-ı Cincime Sultân 9. Hazâ Dâstân-ı Muhammed 10. Hazâ Dâstân-ı Hazret-i İbrâhim 11. Hazâ Dâstân-ı Fatıma.

Yazmanın telif veya istinsah tarihi belli değildir. Yazma Vasfi Mahir Kocatürk’ün Millî Kütüphaneye başlattığı yazmalar arasındadır. Kocatürk, Kesikbaş Destanı ile ilgili bilgiler verirken yazmanın 1461 tarihli olduğunu belirtmiştir (Kocatürk, 2018: 116).

4. Eserin Dili Üzerine Notlar

Kitâbu Mevt mesnevisi Eski Anadolu Türkçesi dil özellikleri taşımaktadır. Eserde geç dönemde istinsah edilmekten kaynaklı bazı dil özellikleri de vardır. Bu tür eserler halk arasında yaşadığı için sonraki dönemlerin dil özellikleri de esere yansımaktadır. Bu tür eserler genellikle çok katmanlı bir dil yapısı taşımaktadır. Bu tür eserlerin dil özelliklerini ortaya koymak Türk dilinin tarihi gelişimi açısından büyük önem arz etmektedir. Bu bölümde eserin dil özellikleri ses bilgisi ve şekil bilgisi açısından incelenmiştir.

4.1. Ses Bilgisi İncelemesi

1. Ünlü Değişmeleri

/i/ > /e/ Değişmesi: Bugün /e/ sesi ile yazılan bazı şekiller metinde /i/ şeklinde geçmektedir: *didi* (01), *yidi* (01), *vir-* (07), *gice* (51), *girü* (31).

Metindeki bir örnekte /e/ ünlüsü Eski Türkçede olduğu gibi devam etmektedir, bugün olduğu gibi /i/ şekline dönüşmemiştir: *eyi* (56), *geydüreler* (18).

Bazı kelimelerde Eski Türkçe döneminde /e/ olan ses metinde /i/ şeklinde geçmektedir: *imdi* (45), *işitsünler* (02), *nice* (49), *nite* (15).

/u/ > /ı/ Değişmesi: Bugün /ı/ olarak telaffuz edilen bazı kelimeler metinde /u/'lu şekilde geçmektedir: *ayru* (22), *ayruk* (24), *şoruclar* (37), *tatlu* (57).

Günümüzde /u/ sesi ile kullandığımız bazı şekiller metinde /ı/ sesi ile geçmektedir: *uşlı* (04).

/ü/ > /i/ Değişmesi: Bugün /i/ sesi ile kullandığımız bazı kelimeler metinde /ü/ şeklinde geçmektedir: *bellüdür* (18), *sevgülü* (58), *getüreler* (34), *devşürdi* (09).

2. Ünlü Uyumu

Kalınlık-İncelik Uyumu: Bu uyum metinde oldukça kuvvetlidir. Kalınlık-incelik uyumuna uyan bazı örnekler şu şekilde geçmektedir: *işitsünler* (02), *urulmadın* (07), *toķunduğın* (14), *geydüreler* (18), *korķulardan* (35), *bilmemişem* (53).

Düzlük-Yuvarlaklık Uyumu: Düzlük-yuvarlaklık uyumunda bir kararlılık olmadığı görülmektedir. Özellikle eklerde yuvarlak şekillerin düz ünlü köklere gelmesi veya düz şekillerin yuvarlak ünlü köklere gelmesi uyumu bozan bir durumdur (Özkan, 2017: 102).

Metinde düzlük-yuvarlaklık uyumuna girmiş bazı örnekler şunlardır: *tonlarım* (11), *öldüğün* (22), *gelmeyesin* (24), *ķavminđen* (25), *korķulardan* (35), *yapışalar* (46), *ķevresinden* (52), *gözlerinden* (61), *okuyanı* (75), *ayırmağıl* (71).

Metinde düzlük-yuvarlaklık uyumuna girmeyen bazı örnekler şunlardır: *bilmedüğün* (08), *toķunduğın* (14), *bellüdür* (18), *şoruclar* (37), *ķopinca* (39), *derdümüz* (43), *ķağırursın* (50), *yarlığanur* (66), *sevğüsün* (71).

3. Birleşme

Türkçede ünlü ile biten bir kelimeye yine ünlü ile başlayan bir ek veya kelime eklendiğinde iki ünlü yan yana gelebileceği için ünlü harflerden biri düşer ve bir birleşme meydana gelir (Özkan, 2017: 106). Metinde bulunan birleşme örnekleri şunlardır: *n'olduğu* (22) < *ne + ol-*, *şöyle* (69) < *şu + eyle*, *böyle* (01) < *bu+eyle*, *şol* (02) < *şu + ol*, *niçün* (15) < *ne + için*.

4. Ünsüz Değişmeleri

t > d Değişmesi: Kelime başında görülen bir değişikliktir. Eski Türkçede kelime başında /d/ sesi yoktu. Batı Türkçesinde kelime başında görülen /d/'ler Eski Türkçede hep /t/ şeklindeydi (Ergin, 1993: 88). Metinde, kelime başında /d/'ye dönmüş örneklerden bazıları şunlardır: *dutasın* (73), *dut-* (72), *dört* (62).

Metinde, Eski Türkçede olduğu gibi /t/'li şekilde geçen örneklerden bazıları şu şekildedir: *toğmaz* (50), *taşra* (50), *toptolu* (52), *toğundığı* (14), *tonlarını* (11).

k > g Değişmesi: Eski Türkçede /k/ ile gösterilen bazı şekillerin Batı Türkçesinde /g/ şeklinde geçtiği görülmektedir. Metinde bu değişimin örnekleri mevcuttur. Bu örneklerden bazıları şu şekildedir: *gelür* (12), *getüreler* (34), *gidelüm* (60), *geydüreler* (18), *gönüldün* (23), *gün* (50), *görklü* (36).

Metinde /k/ sesi taşıyarak kalan kelimelere birkaç örnek vardır: *kişi* (04).

ķ > ħ Değişmesi: Türkçe kelimelerde ön ses durumunda /ħ/ sesi olmadığından ön ses durumundaki /ķ/'lar kendini korumaktadır (Özkan 2017: 107). Metinde iç ses durumundaki ķ > ħ değişikliğine iki örnek bulunmaktadır: *dahı* (14), *yoğsa* (09).

5. Hece Düşmesi

Metinde, üçüncü teklik şahıs bildirme eki olan ve tur- fiilinden gelen *durur*'un iki örneği vardır: *yitüp durur* (43), *yatup durur* (43). -dur, -dür şeklinin ise daha fazla sayıda örneği bulunmaktadır: *uçmağdur* (60), *vardur* (65), *yokdur* (23), *haķīkatdür* (13), *devletdür* (28), *hūrīlerdür* (63).

6. Ünsüz Benzeşmesi

Metinde iki ünlü arasında bulunan sedasız ünlülerin sedalılılaşmasına verilecek örneklerden bazıları şunlardır: *şormak* → *şormağa* (12), *yoldaşlık* → *yoldaşlığı* (38), *toprak* → *toprağa* (43), *öğret-* → *öğredüp* (08), *virmek* → *virmege* (12), *git-* → *gidelüm* (60).

4.2. Şekil Bilgisi İncelemesi

1. İsimler (İsim Çekim Ekleri)

a) Çokluk Eki

Çokluk eki metinde {+lar} olarak geçmektedir: *şorucu+lar* (37), *ezderhā+lar* (52), *ferişteler+ler* (56), *hūrī+ler* (64), *ölü+ler* (65).

b) İyelik Ekleri

1. Teklik Şahıs İyelik Eki: Bu ek metinde {+üm} şeklinde geçmektedir: *benüm ümmetler+üm* (02), *sünnetler+üm* (02).

2. Teklik Şahıs İyelik Eki: Bu ek metinde {+ı}, {+(X)ı} şekillerinde geçmektedir: *tevbe+ı* (28), *seniñ dil+ı* (15), *iki el+ı* (15), *dostlar+ı* (16), *yârenler+ı* (16).

3. Teklik Şahıs İyelik Eki: {+I}, {+sI} şekillerinde geçmektedir: *resûliñ sükker söz+i+n* (04), *'azrâ'iliñ darb+ı* (07), *mâl+ı* (10), *hâl+i+ni* (45), *sevgü+si+n* (71), *uçmağuş sekiz kapu+sı+n* (55), *vefâ+sı+n* (16), *çevre+si+nden* (52).

1. Çokluk Şahıs İyelik Eki: Bu ek metinde {+mUz} şeklinde geçmektedir, sadece bir örnekte {+miz} şeklinde düz ünlülü olarak geçmektedir: *cân+ı+muz* (60), *mekân+ı+muz* (60), *sin+i+müz* (44), *bizüm derd+ü+miz* (43), *tenler+i+müz* (43), *dere+i+müz+e* (70).

2. Çokluk Şahıs İyelik Eki: Bu ek metinde geçmemektedir.

3. Çokluk Şahıs İyelik Eki: Bu ek {+larI} şeklinde üç örnekte geçmektedir: *yüz+leri* (63), *kat+ları+nda* (64), *söz+leri* (57).

c) Hâl (Durum) Ekleri

Yalın (Nominatif) Hâl: Bir ismin herhangi bir hâl eki almadan kullanılmasıdır. Metindeki örneklerinden bazıları şunlardır: *âdem* (05), *feriştah* (05), *cevâb* (06), *dünyâ* (08), *yalan* (13), *kefen* (18), *kulağ* (21), *ğardaş* (24), *tevbe* (28), *yoldaş* (36), *kıyâmet* (39), *ölüm* (48).

İlgi (Genitif) Hâli Eki: Bu ek {+ı}; {+Uı}; {+nı}; {+nün} şekillerinde geçmektedir: *sen+ı* (01), *bu+nı* (42), *muştafâ+nı* (74), *resûl+ı* (04), *'azrâ'ıl+ı* (07), *habîb+ı* (68), *teneşir+ün* (11), *uçmağ+ı* (55), *anlar+ı* (16), *ölü+nün* (45), *nebî+nün* (70).

Yönelme (Datif) Hâli Eki: Bu ek metinde {+A} şeklinde geçmektedir: *oda+n+a* (24), *cenâze+y+e* (26), *ölü+y+e* (27), *ğak+a* (29), *ölü+y+e* (32), *toprağ+a* (43), *sin+e* (45), *sefer+e* (23), *biz+e* (43), *iş+e* (51), *derdimiz+e* (70).

Yükleme (Akkuzatif) Hâli Eki: Metinde akuzatif eki genellikle düz ünlülü olarak {+I} şeklinde geçmektedir: *sen+i* (09), *tonların+ı* (11), *yüzün+i* (24), *cenâze+y+i* (31), *oğuyan+ı* (75), *yazan+ı* (75).

Üçüncü şahıs iyelik eklerinden sonra gelen {+n} akuzatif ekinin örnekleri metinde görülmektedir: *vefâsı+n* (16), *ğözi+n* (20), *namâzı+n* (31), *azâbı+n* (37), *ipleri+n* (46), *ğapusu+n* (55).

Zamirlerden sonra gelen {+nI} akuzatif eki arkaik olarak metinde bir örnekte görülmektedir: *anı* (75).

Bulunma (Lokatif) Hâli Eki: Bu ek metinde {+da} şeklinde geçmektedir: *dünyâ+da* (33), *ğatların+da* (64), *ğamu+da* (38), *için+de* (01), *elin+de* (69).

Uzaklaşma (Ablatif) Hâli Eki: Bu ek metinde {+dAn} şeklinde geçmektedir: *cānumuz+dan* (71), *yol+dan* (68), *yağ+dan* (57), *kırt+dan* (40), *korğular+dan* (35), *şerrin+den* (42), *kişi+den* (44), *çevresin+den* (52), *gözlerin+den* (61), *kaumiñ+den* (25).

Yön (Direktif) Ekleri: Metinde {+rA} yön eki bir örnekte görülmektedir: *şoñ+ra* (18).

{+ArU} ekinden kısaltılmış ve kalıplaşmış olarak belli kelimelerde kullanılan {+rU} eki metinde sadece bir kelime görülmektedir: *girü* (31).

Vasıta (Enstrumental) Hâli Eki: Metinde {+İLA} vasıta eki az sayıda örnekte geçmektedir: *hışm-ıla* (14), *vakt-ıla* (54), *göz-ile* (62), *nāz-ile* (64).

Eski Türkçede sıklıkla kullanılan fakat bugün işlekliliğini kaybetmiş olan {+n} vasıta eki bu metinde sadece bir örnekte kalıplaşmış olarak bulunmaktadır: *iç+ü+n* (11).

2. Zamirler

a) Şahıs Zamirleri ve Çekimleri

1. Teklik Şahıs Zamiri (Ben): *benden* (06), *benüm* (02), *baña* (49).

2. Teklik Şahıs Zamiri (Sen): *sen* (09), *senden* (01), *seni* (08), *seniñ* (01), *saña* (29).

3. Teklik Şahıs Zamiri (Ol): *ol* (13), *aña* (07), *anı* (26), *anıñ* (74).

1. Çokluk Şahıs Zamiri (Biz): *bize* (71), *biziüm* (43).

2. Çokluk Şahıs Zamiri (Siz): Metinde örneği tespit edilemedi.

3. Çokluk Şahıs Zamiri (Anlar): *anlar* (25), *anlaruñ* (16).

b) İşaret Zamirleri: *bunlar* (59), *ol* (13), *anda* (05), *andan* (71).

c) Dönüşlülük Zamirleri: Metinde örneği tespit edilemedi.

ç) Belirsizlik Zamirleri: *kimi* (58), *her kim* (75), *her biri* (66), *ne kim* (33), *ayruk* (24), *cümle* (25), *cümlesi* (39).

d) Soru Zamirleri: Metinde örneği tespit edilemedi.

3. Sıfatlar

a) Niteleme Sıfatları: *sükker* sözin (04), *uşh* kişi (04), *şālih* ‘amel (36), *görklü* yoldaş (36), *çirkîn* şüret (38), *şarp* iş (41), *yavuz* konuş (41), *karāñu* eve (50), *ğara* yılan (52).

b) Belirtme Sıfatları:

İşaret Sıfatları: *ol* kişi (54), *ol dünyā* (08), *ol sâ‘at* (27), *şol* sevgülü kardaşına (58), *şol* ay gibi (63), *şol* benüm ümmetlerüm (02), *işbu* hāl (13), *işbu* sözi (72), *işbu* kitāb yazanı (75).

Soru Sıfatları: Metinde örneği tespit edilemedi.

Sayı Sıfatları: Metinde sadece asıl sayı sıfatı örnekleri bulunmaktadır: *üç* su'âl ider aña (06), *üç* haber virür (20), *dört* yanından işüben bağlayalar (26), *beş* vakit namâz vaqt-ıla kılmış ola (54), uçmağuş *sekiz* kapusın açalar (55), *iki* kardeş gibi bilişeler (59).

Belirsizlik Sıfatları: *bir* ferîsteh ol sâ'at gelür (27), *hağka* yarar *bir* 'amel kılmamışam (53).

4. Zarflar

Zaman Zarfları: diñle *imdi* resüliñ sükker sözin (04), *andan şonra* çün kefen geydüreler (18), *gice gündüz* ikisi yeksân ola (51), senden *öñdin* seniñ guşşanı yidi (01), *pes* işidüñ ol ferîsteh hâzîn (21), *ol sâ'at* üç su'âl ider aña (06), *hağdan* ğayrı saña yokdur *hergiz* meded (23), *andan* çünki namâzın kıllalar (31).

Yön Zarfları: *kanda* varalum bunıñ şerrinden 'aceb (42).

Miktar Zarfları: *az* yaşayan *çok* yaşayan öliser (03).

Tarz Zarfları: *yine* gelür bir ferîsteh şormağa (12), diñlenmek yok *ayruk* saña muştafâ (29), *böyle* diye yâ âdem oğlanı (33), zihî devlet *işbu resme* olanıñ (67), cenâzeyi *girü* ele alalar (31), bilmeyesin *nice* geçti yaz u kış (49), nefis elinde *şöyle* olmuş bîmâr (69).

5. Edatlar

Metinde kullanılan edatlardan bazıları şunlardır: kurtndan koyun ürker *gibi* ürkeler (40), *dahı* sorar ey âdem oğlanı (09), aña *göre* hiç yarağ kılmaz miduñ (17), yumak *içün* tonlarını şoyalar (11), tevbe *ile* geldiñ ise devlet seniñ (30), bellüdü kim ne *kadar* geydüreler (18), sin *üzere* nür-ı rahmet şaçalar (55), *tâ* kıyâmet kopyınca zağmet ide (39).

6. Bağlaçlar

Metinde kullanılan bağlaçlardan bazıları şunlardır: *andan* çünki namâzın kıllalar (31), sin içinde *çün* bunlar buluşalar (59), ne devletdür *eger* tevbeñ var-ısa (28), *kaçan kim* bir âdem oğlanı ölür (05), *hayır* şer itdüñin *hem* bulsar (03), *ne* yoldaş var baña *ne* biliş (49).

7. Ünlemler

Metinde ünlem olarak "ey, eyvâh, yâ" kelimeleri geçmektedir: *dahı* sorar *ey* âdem oğlanı (09), eydür *yâ* miskîn bilür misin n'olduğuş (22), *eyvâh* eger 'âşî isen *hağa* (29).

8. Fiiller

a) Bildirme Kipleri

Görülen Geçmiş Zaman: Bu ek, daha çok {+dI} düz ünlülü şekilde geçmektedir. İki örnekte {+dU} yuvarlak ünlülü şekli de bulunmaktadır. Metindeki örneklerden bazıları şunlardır: *ol-madın* (04), *bağlan-dı* (15), *ol-dı* (74), *bul-madın* (16), *ayrıl-dıñ* (25), *di-di* (01), *yi-di* (01), *bil-medin* (07), *öldür-di* (08), *devşür-di* (09), *gel-diñ* (30), *kıl-duñ* (34), *gel-dük* (50).

Öğrenilen Geçmiş Zaman: Bu ek, metinde düz ünlülü olarak {+mİş} şeklinde geçmektedir. Bu zaman ekinin iki örnekte olumsuz şekline rastlanılmaktadır. Metinde geçen örneklerden bazıları şunlardır: *bil-memişem* (53), *kıl-mamışam* (53), *gel-miş ola* (54), *kıl-mış ola* (54), *ol-muş* (69).

Geniş Zaman: Bu ek en fazla {-Ur} olarak geçmektedir. İki örnekte {-Ar} olarak ve bir örnekte {-r} şeklinde geçmektedir. Geniş zamanın olumsuzu {-mAz} ekiyle yapılmıştır ve bunun da üç örneği bulunmaktadır: *benze-r* (58), *şor-ar* (09), *aç-ar* (20), *yarlığan-ur* (66), *çağır-ursın* (50), *ol-ur* (37), *çağır-ur* (32), *kığır-ur* (27), *vir-ür* (20), *eyd-ür* (22), *gel-ür* (05), *toğ-maz* (50), *çık-maz* (50), *söylemez* (15).

Metinde istek eki {-A} çoğunlukla geniş zaman ifade etmektedir. Bu örneklerde kesin geniş zamandan çok şimdiki zamana ve gelecek zamana kayan bir geniş zaman görülmektedir: yumağ için tonlarını *şoy-alar* (11), tenesirüñ üzerine *koy-alar* (11), dört yanından işüben *bağla-y-alar* (26), andan çünkü namāzın *kıl-alar* (31), şālih ‘amel bir görklü yoldaş *ol-a* (36), kabir ehli cümle andan *korğ-alar* (40), uçmağun sekiz kapusun *aç-alar* (55), *sin içinde çün bunlar buluş-alar* (59).

Gelecek Zaman: Metinde iki kelimedede {-IsAr} gelecek zaman eki kullanılmıştır: az yaşayan çok yaşayan *öl-iser* (03), hayır şer itdüğün hem *bul-ısar* (03).

İstek eki {-A} bazı örneklerde gelecek zaman anlamında kullanılmıştır: ayrığ diyüp odana *gelme-yesin* (24), kavm kardaş yüzünü *görme-yesin* (24), hayır şerden ne kim kılduñ *vir-eler* (34), cümlesini öjine *getür-eler* (34), hayır kıldun-ısa eger şād *ol-a* (35), korğulardan kırtıla āzād *ol-a* (35).

Şimdiki Zaman: Bugün kullanılan {-yor} şimdiki zaman eki metinde bulunmamaktadır. Bu kip bir örnekte geniş zaman ekiyle sağlanmış: ideler kim bir yavuz kōnşı *gel-ür* (41).

b) Dilek Kipleri

İstek Kipi: Bu kip için metinde {-A} eki kullanılmıştır. Bu ekin örneği çoktur. Fakat genellikle geniş zamanı karşılamış kimi zaman da gelecek zaman anlamında kullanılmıştır. İstek anlamında kullanılan örnekleri az sayıdadır: korğulardan *kırtıl-a* (35), āzād *ol-a* (35), şād *ol-a* (35), ‘ākil-isen *añla-yasın dut-asın* (73), terk *itme-yeler* ölünce sünnetlerüm (02).

Emir Kipi: Emir ekinin birinci teklik şahısta bir örneği görülmemektedir. İkinci teklik şahısta hem eksiz örnekler hem de {-gıl} ekiyle geçen iki örnek mevcuttur. Üçüncü teklik şahıs emir ekinin metinde örneği bulunmamaktadır. Çokluk birinci şahsın iki örneği bulunmaktadır. Çokluk ikinci şahıs emir eki {-ñ} şeklinde geçmektedir. Çokluk üçüncü şahıs emir ekinin metinde {-sünler} şeklinde geçen bir örneği bulunmaktadır: *yarlığa* (75), *diñle* (04), *uyar* (04), *hāzır ol* (06), *cevāb vir* (07), *ayır-mağıl* (71), *virme-gil* (71), *işit-sünler* (02), *var-alum* (42), *gel gid-elüm* (60), *işid-ü-ñ* (21), *diñle-ñ* (21).

Şart Kipi: Metinde {-sa} şart eki bir örnekte geçmektedir. Bu örnek teklik üçüncü şahıs ile kurulmuş bir örnektir ve dilek anlamı taşımaktadır: her kim du ‘ā ile *añar-sa* işbu kitāb yazanı (75).

Gereklilik Kipi: Metinde gereklilik kipinin herhangi bir örneği mevcut değildir.

c) Cevher Fiili ve Bildirme Ekleri

i- fiili Eski Türkçede *er-* şeklindeydi. Normal bir yardımcı fiil olan ve bütün kipleri bulunan *er-* fiilinin Batı Türkçesine geçerken /r/'si düşmüş e-i değişmesi ile ünlüsü de değişerek *i-* şekli ortaya çıkmıştır (Ergin, 1993: 299).

i- fiilinin dört kipi vardır: Geniş zaman, görülen geçmiş zaman, öğrenilen geçmiş zaman, şart kipi. Metinde cevher fiilinin geniş zaman ve şart kipinin örnekleri bulunmaktadır: Şart kipinin metinde beş örneği bulunmaktadır: 'âsî *i-señ* 'azâb miñnet seniñ (30), 'âkil-*iseñ* işbu sözi aña dut (72).

Cevher fiilinin geniş zaman eklerine bildirme ekleri denir. Bildirme eklerinden 1. ve 2. şahıs için kullanılanlar şahıs zamirlerinden, 3. şahıs için kullanılanlar *tur-* fiilinden gelişmiştir (Özkan, 2017: 144). Metinde sadece 2. teklik şahıs bildirme eki ve 3. teklik şahıs bildirme eki görülmektedir:

2. Teklik Şahıs Bildirme Eki: Metindeki bir örnekte {+sin} eki görülmektedir: *sen+sin* 'isâ ol rûhullâh didi (015).

3. Teklik Şahıs Bildirme Eki: Metinde {+dUr} şeklinin örnekleri bulunmaktadır: *hâkdan ğayrı saña yok+dur* hergiz meded (23), *uçmak+dur* mekânımız (60), *ne kim var+dur* (65), *hâkîkat+dür* işbu hâl (13), *bellü+dür* kim (18), *ne devlet+dür* (28).

ç) Fiillerin Birleşik Çekimleri

“Zamanda hareket noktasını, konuşanın konuştuğu andan, yani şimdiki zamandan başka bir plana aktarmak mümkündür. Bu yüzden fiili hikâye, rivayet ve şart tarzlarında anlatmak için ayrıca eklere ihtiyaç vardır. Hikâye tarzında anlatmak, fiilin hareket noktasını eski bir zaman çerçevesi içine yerleştirmektir. Yani bu anlatım, zamanı geçmişe aktararak yapılan anlatımdır. Rivayet tarzında bu çerçeveye ayrıca anlatılan hususun dolaylı bir bilgiye dayandığı, başkasından duyulduğu noktaları da eklenir. Şart tarzında ise, fiildeki hareket ve oluş, başka bir hareket ve oluş için şart olarak gösterilir. Hikâye, rivayet ve şart tarzları fiillerin birleşik çekimlerini meydana getirirler.” (Özkan, 2017: 145-146). Metinde, sadece görülen geçmiş zamanın şartlı birleşik çekimine iki örnek bulunmaktadır: *tevbe ile geldin ise devlet seniñ* (30), *hayır kıldun-ısa eger şâd ola* (35).

d) Fiillerde Soru Şekli

Metinde soru ekinin {mI} şeklinde düz ünlülü örneklerine rastlanmaktadır. Bu örneklerden bazıları şunlardır: *yoğsa hergiz ölmek şanmaz miduñ* (17), *aña göre hiç yarağ kılmaz miduñ* (17), *yoğsa ol dünyâ seni öldürdi mi* (08), *ögredüp bilmedügin bildürdü mi* (08), *eydür yâ miskîn bilür misin* n'olduğuş (22).

e) Fiilimsiler

İsim-Fiiller

Fiilin kök ve gövdelerine getirilen belirli eklerle fiilin bir ad gibi kullanılması; ad gibi kullanılan fiil (Korkmaz, 2003: 9). Metinde yalnızca {-mAk} isim-fiil ekinin dört örneği bulunmaktadır:

{-mAk}: *yumak* için *tonlarını şoyalar* (11), yine gelir bir ferişteh *şormağa* (12), *kanı tākāt aña cevāb virmege* (12), *sin yanına komağa yapışalar* (46).

Sıfat-Fiiller (Partisipler)

Fiillerin, zamana bağlı isim ve sıfat şekilleridirler. İsimler gibi çokluk, iyelik ve hâl eklerini alırlar (Gülsevin, 2020: 133). Metinde geçen sıfat-fiil ekleri şunlardır:

{-dUk}: Metinde bu ekin az sayıda örneği bulunmaktadır. Bu örnekler yuvarlak ünlülü olarak kullanılmıştır: ol dañı eydür ñanı *kañıduñıñ* (14), mañlımları hıñm-ıla *toñunduñıñ* (14), eydür yā miskīn bilür misin *n'olduñıñ* (22), dañı hem evvel sine *varduñını* (45), ol *işledügi* işe peşimān ola (51), öğredüp *bilmedügin* bildürdü mi (08), *öldügi* dem işbu rahmet bulanıñ (67).

{-mİş}: Bu ek, düz ünlülü ve ince sıradan bir şekilde sadece bir örnekte geçmektedir: ol meşhed ehli *geç-miş* ölüler (65).

{-An}: Yaygın olarak kullanılan bir sıfat-fiil ekidir. Metindeki örnekleri şunlardır: *oñu-y-an-ı yaz-an-ı* tañrı yarlığa anı (75), zihī devlet işbu resme *ol-an-ıñ* (67), öldügi dem işbu rahmet *bul-an-ıñ* (67), andan sonra ol bī-çāre *öl-en-üñ* (10), miskīn olup mâlı sebīl *kal-an-unı* (10), az *yaşa-y-an* çok *yaşa-y-an* öliser (03), işbu *gel-en* kişiden kaçamazuz (44).

{-Ar}: Bu sıfat fiil ekinin metinde sadece kalın sıradan bir örneği bulunmaktadır: hañña *yar-ar* bir 'amel kılmamışam (53).

Zarf-Fiiller (Gerindiumlar)

Şahıs ve zaman belirtmeyen, yalnızca hareket kavramı ifade eden fiil şekilleridir (Özkan, 2017: 151). Fiilleri başka fiillerle bağlamak üzere zarflaştırılan eklerdir (Gülsevin, 2020: 135). Metinde geçen zarf-fiil ekleri şunlardır:

{-İ}: Bu ekin kalıplaşmış edat olarak kullanıldığı iki örnek metinde görülmektedir: *dañı* < tak-ı (45), *girü* < gir-ü (31).

{-inca}, {-ünce}: Bu ekin metinde sadece iki örneği bulunmaktadır. Bu örneklerden birinin ünlüsü kalın sıradan diğerinin ünlüsü ise ince sıradandır: tā kıyāmet *kop-inca* zañmet ide (39), terk itmeyeler *öl-ünce* sünnetlerüm (02).

{-mAdIn}: Metinde bu ekin iki örneği bulunmaktadır: 'azrā'iliñ darbı *urul-madın* (07), kim cevāb vir aña *bil-medin* (07).

{-Up}: Metindeki örneklerinden bazıları şunlardır: miskīn *ol-up* mâlı sebīl kalanuñ (10), tenlerimiz toprağa *yat-up* durur (43), ol *kañıñ-up* selām vireler (56), *öğred-üp* bilmedügin bildürdü mi (08), cānından ayru *düş-üp* öldüğüñ (22), ayruñ *di-y-üp* odana gelmeyesin (24), bize bizüm derdümüz *yit-üp* durur (43).

{-UbAn}: {-Up} zarf-fiil ekinin genişletilmiş şeklidir. Metinde dört örneği bulunmaktadır: şād *ol-uban* şükr ide haña (62), *çığrıñ-uban* eydürler kim ey çalab (42), kulağ *ur-uban* diñleñ sözün (21), dört yanından *iş-üben* bağlayalar (26).

5. Transkripsiyonlu Metin ve Çeviri

[59a]	hazâ kitâbu mevt ⁴ bismillâhirrahmanirrahîm	Ölümün Kitabı Bağışlayan ve esirgeyen Allah'ın adıyla.
01	celîs içinde muhammed böyle didi senden öğdin seniñ güşşanı yidi	<i>Hız. Muhammed halk içinde böyle dedi. Senden önce senin kaygını duydu.</i>
02	işitsünler şol benüm ümmetlerüm terk itmeyeler ölünce sünnetlerüm	<i>Bu benim ümmetim olan insanlar dinlesinler, ben ölünce benim sünnetimi terk etmesinler.</i>
03	az yaşayan çok yaşayan öliser hayır şer itdüğün hem bulısar	<i>Az yaşayan da çok yaşayan da bir gün ölecek. İyi ya da kötü (herkes) yaptığımı bulacak.</i>
04	diñle imdi resüliñ [sü]kker sözün uşlı kişi olmadın uyar gözün	<i>Akıllı kişi olamadın (bari) uyan, gözünü aç. Şimdi Peygamber'in şekerden tatlı sözlerini dinle.</i>
05	kaçan kim bir âdem oğlanı ölür bir ferişteh anda hem hâzır gelür	<i>Ne zaman bir insan evladı ölürse o vakit bir melek oraya gelir.</i>
06	ol sâ'at üç su'âl ider aña cevâb vir hâzır ol benden saña	<i>O zaman ona üç soru sorar. Benden sana (gelecek), hazır ol, cevap ver.</i>
07	'azrâ'iliñ darbı urulmadın kim cevâb vir aña bilmedin	<i>Azrail'in darbesi gelmeden, bilmeden, düşünmeden ona cevap ver.</i>
08	yoğsa ol dünyâ seni öldürdi mi öğredüp bilmediğün bildürdi mi	<i>Yoksa bu dünya seni öldürdü mü, bilmediğini öğretilip (sana) bildirdi mi?</i>
09	dağı şorar ey âdem oğlanı dunyâ seni devşürdi yoğsa sen anı	<i>Yine sorar: Ey insan evladı; dünya mı seni derleyip toparladı yoksa sen mi onu?</i>
10	andan şonra ol bî-çâre ölenüñ miskîn olup mâli sebîl kılanuñ	<i>Ondan sonra o çaresiz kalıp ölenin, aciz kalıp mah dağıtılan kişinin</i>
[59b]		
11	yumağ için tonlarını şoyalar teneşirün üzerine koyalar	<i>yıkanması için elbiselerini çıkarırlar, (bedenini) teneşirin üzerine koyarlar.</i>
12	yine gelür bir ferişteh şormağa kanı tākāt aña cevâb virmege	<i>Yine bir melek soru sormaya gelir. (Fakat) ona cevap verecek takat hani nerede?</i>
13	ol dağı şorar yine hem üç su'âl yalan değıl haqîkatdür işbu hâl	<i>O da yine üç soru sorar. Bu durum yalan değil, gerçektir.</i>

⁴ Yazmada eserin adı "hazâ kitâbu mevt-i muhammed-nâme" şeklinde geçmektedir. Eserde, İslamiyet'e göre ölümden sonra yaşanan süreç anlatılmıştır. Bu nedenle eserin adı "hazâ kitâbu mevt" olarak değiştirilmiştir.

14	ol daḥı eydür ḳanı ḳaḳıduḡıñ mazlūmları ḥıṣm-ıla ṭoḳunduḡıñ	<i>O melek (şöyle) der: Hani kızıp öfkelenmen, hani mazlumlara öfke ile karşı koyman?</i>
15	ya 'nī niçün söylemez seniñ diliñ nite oldı bağlandı iki eliñ	<i>Şimdi niçin senin dilin söylemez, nasıl oldu da iki elin bağlandı kaldı.</i>
16	yā ḳanı ol dostlarıñ yārenleriñ hiç vefāsın bulmadın sen anlarıñ	<i>Ya, o arkadaşların, dostların nerede? Sen onların vefasını hiç görmedin.</i>
17	yoḥsa hergiz ölmek şanmaz mıduñ aḡa göre hiç yaraḳ ḳılmaz mıduñ	<i>Yoksa, sen ölüm gelecek diye asla düşünmedin mi? Ona göre hiç hazırlık yapmadın mı?</i>
18	andan soñra çün kefen geydüreler bellüdüir kim ne ḳadar geydüreler	<i>Ondan sonra (ona) kefen giydirirler, ne kadar giydirecekleri de (dinen) bellidir.</i>
19	yine gelür bir ferişteh üstine ya 'nī su 'āl eylemek ḳaşdına	<i>Sonra yine soru sormak amacıyla bir melek (onun yanına) gelir.</i>
20	gözün açar ol ferişteh görür hem ferişteh aḡa üç [ḥaber] ⁵ virür	<i>Gözünü açınca o meleği görür, melek de ona üç haber verir.</i>
21	pes işidüñ ol ferişteh ḥazın ḳulaḳ uruban diñleñ sözin	<i>Şimdi o meleği hazin bir şekilde duyun ve sözlerine kulak verip dinleyin.</i>
22	eydür yā miskīn bilür misin n'olduḡuñ cānından ayru düşüp öldüḡuñ	<i>Ey çaresiz kimse, (sana) ne olduğunu ve canından ayrı düşüp öldüğünü bilir misin?</i>
23	bir sefere gönüldüñ var dur ebed ḥaḳdan ḡayrı saḡa yoḳdur hergiz [me]ded	<i>Bir sefere doğru yola çıktın, git, sonsuza kadar (orada) dur. Bundan sonra sana Allah'tan başka yardım edecek hiç kimse yok.</i>
[60a] 24	ayruḳ diyüp odana gelmeyesin ḳavm ḳardaş yüzünü görmeyesin	<i>Başkası (öldü) deyip geri evine gelmeyeceksin, (bundan sonra) akraba ve kardeşlerinin yüzünü görmeyeceksin.</i>
25	ol ayrıldıñ ḳavmıñden firḳat-ile anlar anda yanalar cümle ḥasret-ile	<i>Yakınlarından üzüntüyle ayrıldın. Onlar orada hasret içinde yanıp kalacaklar.</i>
26	çünkü anı cenāzeye ḳoyalar dört yanından işüben bağlayalar	<i>Onu tabuta koydukları zaman dört yanından toplanıp bağlarlar.</i>
27	bir ferişteh ol sā 'at gelür ol ölüye ḥaber virür ḳıḡırur	<i>O zaman bir melek gelir, o ölen kişiye seslenir ve haber verir.</i>

⁵ Eserin bağlamından hareketle burada "ḥaber" kelimesiyle metin tamiri yapılmıştır.

28	ne devletdür eger tevbe var-ısa tevbe ile saņa tevfiķ yâr-ısa	<i>Eğer (yaptıklarına) tbe etmişsen (senin için) ne talihtir. Tbe seni başarıya eriştiren bir dosttur.</i>
29	eyvâh eger ‘âşî iseņ haķa diņlenmek yok ayrık saņa muştafâ	<i>Eğer Allah’a asi olmuşsan eyvah. Ey Mustafa, bundan başka sana dinlenmek yok.</i>
30	tevbe ile geldiņ ise devlet seniņ ‘âşî iseņ ‘azâb miņnet seniņ	<i>Tbe ile geldiyisen mutluluk seniņ, asilik ile geldiyisen eziyet ve dertler seniņ.</i>
31	andan unki namâzın kıllalar cenâzeyi girü ele alalar	<i>Ondan sonra seniņ namazını kıllalar ve cenazeyi geri eller üzerine alırlar.</i>
32	bir ferişteh yine gelür çağırur ol ölüye haber virür kığırur	<i>Yine bir melek gelerek seslenir, o ölüye haber verir.</i>
33	böyle diye yâ âdem oğlanı ne kim itdņ dünyâda virek anı	<i>Şöyle der: Ey insanoğlu, dünyada her ne ettiysen onu sana geri vereceğiz.</i>
34	ğayır şerden ne kim kıldıņ vireler cümlesini �jine getüreler	<i>İyi ve kötü her ne yaptıysan verecekler, hepsini seniņ önüne koyacaklar.</i>
35	ğayır kıldun-ısa eger şâd ola korklardan kırtıla âzâd ola	<i>Eğer iyilik yaptıysan mutlu olacaksın, korkularından kurtulup �zgr olacaksın.</i>
[6ob]		
36	şâlih ‘amel bir görklü yoldaş ola sin içinde anı etmek eş ola	<i>Güzel ameller (sana) kutlu bir dost olur. İyi amel etmek mezar içinde arkadaş olur.</i>
37	sin içinde gr azâbın görmeye şorucları hiç [muğâlefet] itmeye	<i>Mezar içinde hiç kabir azabı ekmezsin. Sorgucu (melekler) sana hiç karşı koymaz.</i>
38	[yavuz ‘amel] bir çirkin şret olur yoldaşlığı tamuda [âfâd] olur	<i>Kötü amel çirkin yüzlü biri olur ve yoldaşlığı cehennemde bela olur.</i>
39	tâ kıyâmet kopınca zağmet ide meşhed ehli cümlesi la‘net ide	<i>Kıyamet kopuncaya kadar zahmet eker, şehitlerin hepsi ona lanet eder.</i>
40	ğabir ehli cümle andan korkalar kırttan kıyon rker gibi rkeler	<i>Mezar halkının hepsi ondan korkarlar, kıyonların kırttan korktuğu gibi korkup çekinirler.</i>
41	ol ħabir ehli [içün] şarp iş olur ideler kim bir yavuz kınşı gelür	<i>O, mezar halkı için zor bir iş olur. (Size) kötü bir kınşı geliyor, diye söylerler.</i>
42	ığrışuban eydürler kim ey Çalab ğanda varalum bunıņ şerrinden ‘aceb	<i>Bağırıp haykıarak şöyle derler: “Ey Allah’ım, biz bunun kötülüğünden acaba nereye gidelim.</i>

43	bize bizüm derdüimiz yitüp durur tenlerimiz toprağa yatup durur	<i>Bize bizim derdimiz yeter, bedenlerimiz toprakta yatıp durur.</i>
44	işbu gelen kişiden kaçamazuz kaçay-idük sinimiz açamazuz	<i>Bu gelen kişiden biz kaçamayız, eğer kaçarsak mezarımızı açamayız.” derler.</i>
45	diñle imdi ol ölüniñ hālını dañı hem evvel sine varduğımı	<i>Şimdi o ölünün durumunu ve ilk olarak mezara nasıl gittiğini dinle.</i>
46	çün cenāze iplerin şeşeler sin yanına komağa yapışalar	<i>Tabutun iplerini çözerler, kabrin yanına koymak için (tabuta) yapışır.</i>
47	bir ferişteh yine gelür katına gel imdi sen gör heybeti ne	<i>Yine yanına bir melek gelir, gel şimdi sen, bak (o meleğin) heybeti nasıldır.</i>
[61a] 48	hem ol dañı üç haber şorar aña ölüm hem olur saña baña	<i>O da ona üç soru sorar. Ölüm hem bana hem de sana gelir.</i>
49	ne yoldaş var baña ne biliş bilmeyesin nice geçti yaz u kış	<i>(Şimdi) bana ne yoldaş var ne de tanıdık. Yaz ve kış nasıl geçti, bilmezsin.</i>
50	bir karanı eve geldük toğmaz gün çağırursın taşra çıkamaz ün	<i>Bir karanlık eve geldik, (burada) gün doğmaz. Seslenirsin ses dışarı çıkmaz.</i>
51	gice gündüz ikisi yeksān ola ol işlediği işe peşimān ola	<i>Gece ve gündüz ikisi birbirine eş olur. O kişi yaptığı işlere pişman olur.</i>
52	ezderhālar kara yılan ağılu anlar ola çevresinden toptolu	<i>Çevresi, ejderhalar ve zehirli kara yılanlarla dolar ve (her tarafta) onlar olur.</i>
53	anda kim ey dirīgā bilmemişem ħakka yarar bir ‘amel kılmamışam	<i>O zaman: Eyvahlar olsun, hiç bilmemişim, Allah’a yarar bir iş etmemişim, der.</i>
54	ol kişi kim tevbe ile gelmiş ola beş vakit namāz vaqt-ıla kılmış ola	<i>O kişi eğer tövbe ederek ve beş vakit namazını kılmış olarak gelmişse</i>
55	uçmağun sekiz kapusın açalar sin üzere nūr-ı rahmet saçalar	<i>cennetin sekiz kapısını (ona) açarlar ve mezarının üzerine rahmet ışıkları saçarlar.</i>
56	eyi şüretlü feriştehler geleler ol kavışup selām vireler	<i>Güzel yüzlü melekler gelirler, o kişiyle görüşüp (ona) selam verirler.</i>

57	kimi ata kimi ana şüretlü ola bal yağdan sözleri tatlula	(O meleklerin) kimi babası, kimi anası gibi görünür, sözleri bal ve yağdan tath olur.
58	kimi beşzer şol sevgülü kardaşına dahı aña devlet kim an[ı başına]	(O meleklerin) kimi o sevgili kardeşine benzerler. Bu onun başına konan bir talihtir.
59	sin içinde çün bunlar buluşalar iki kardaş gibi bilişeler	Bunlar mezar içinde buluşup görüşürler, iki kardeş gibi birbirini tanurlar.
[61b] 60	eydeler hoş geldiñ ey cânımız gel gidelim uçmağdur mekânımız	“Ey canımız, hoş geldin. Gel gidelim, mekânımız cennettir.” derler.
61	içirüler aña kevs.er şerâbın götüreler gözlerinden hicâbın	Ona Kevser şarabını içirirler ve gözlerinden perdeyi kaldırırılar.
62	cân göz-ile dört yaña çevre bağa şâd oluban şükr ide hağa	Can gözüyle çevreye ve dört bir yana bakar, mutlu olur ve Allah'a şükreder.
63	ol sin görine şâr gibi hürilerdür yüzleri şol ay gibi	O mezar, ona şehir gibi görünür. Yüzleri ay gibi olanlar hurilerdir.
64	selâm vire hüriler âvâz ile katlarında oturalar nâz-ile	Huriler, ona yüksek sesle selam verirler ve (gelip) naz ile yanlarında otururlar.
65	ol meşhed ehli geçmiş ölüler ne kim vardur hem ölüler sevineler	O şehitler, gelmiş geçmiş tüm ölüler ve her ne kim varsa (bu durumu görünce) sevinirler.
66	meşhed ehli cümlesi pür nür olur yarlıganur her biri mağfûr olur	Şehitlerin hepsi ışıklar içinde olur ve her biri Allah tarafından bağışlanır.
67	zihî devlet işbu resme olanıñ öldüğü dem işbu rahmet bulanıñ	İşte bu şekilde olanlara ve öldüğü zaman rahmet bulanlara ne büyük talih!
68	ol habîbinñ hürmeti-çün ey celîl doğrı yoldan tevfiķiñ eyleme[gil]	Ey Allah'ım, o sevgili peygamberinin hatırı için bizleri doğru yoldan ayırma ve muvaffak eyle.
69	nefis elinde şöyle olmuş bîmâr ⁶ yâ muhammed senin gibi şâfi' kanda var	(O kişi) kendi nefsinin elinde hasta olmuş. Ey Muhammed, senin gibi şefaattçi nerede var.
70	ol nebînünñ hürmeti-çün şefâ' at kıl şefâ' atin derdimüze devâ kıl	(Ey Allah'ım), o peygamberinin hatırı için bize şefaatt et. Şefaatinle dertlerimize çare ol.

6 mâr bi bîmâr:

71	cānımızdan sevgüsin ayırmağıl andan artık bize sevgü virmeğil	(<i>Ey Allah'ım</i>), o peygamberin sevgisini canımızdan ayırma ve bize ondan başka sevgi verme.
[62a] 72	resül eydür mevt ente qabl mevt `âkil-iseñ işbu sözi anla dut	Peygamber şöyle der: “Ölmeden önce ölünüz.” Eğer akıllı kimseysen bu sözü anla ve yerine getir.
73	`âkil-iseñ anlayasın dutasın sin içinde rāhat olup yatasın	Eğer akıllıysan (bu sözü) anla ve yerine getir. Mezar içinde huzurlu bir şekilde yatarsın.
74	tamām oldı hadīs i muştafānıñ vir şalavāt ümmetisen sen anıñ	Hz. Muhammed'in hadisi (burada) bitti. Eğer sen onun ümmetiysen salavat getir.
75	her kim du`ā ile anarsa işbu kitāb yazanı oquyanı yazanı tañrı yarlığa anı	Her kim bu kitabı yazanı, okuyanı ve dinleyeni dua ile anarsa Tanrı onu bağışlasın.

6. Sonuç

Ölüm kelimesi *TDK Türkçe Sözlükte* “Bir insan hayatının tam ve kesin olarak sona ermesi; ahiret yolculuğu, son, ebedî uyku, son yolculuk, emrihak, irtihal, memat, mevt, vefat.” olarak tanımlanmıştır. Ölüm kavramı, insanın bu dünyada var olduğundan beri üzerinde en çok düşündüğü konulardan biri olmuştur. İnsanın bu dünyadaki sevdiğilerinden ayrılması, yaşamı boyunca edindiği malı mülkü geride bırakması, öldükten sonra ne olacağını bilmemesi, öldükten sonra bir yaşamın var olup olmaması gibi konular insanoğlunu tarih boyunca hem düşündürmüş hem de içinde korkular oluşmasına neden olmuştur. İşte insanların ölüm konusunda aradığı sorulara cevabı genelde dinler vermiştir. Ölüm ve ölüm sonrası ile ilgili inanışlar dinden dine ve kültürden kültüre farklılık gösterebilmektedir. Öte yandan ölümle ilgili cenaze merasimleri değişik kültürlerde farklı görünüşler arz etmektedir. İslam inancına göre ölüm kesin bir son değildir. Bu dünya gelip geçicidir, asıl önemli ve ebedî olan öte dünyadır. İnsan eğer ebedî bir mutluluğa kavuşmak istiyorsa bu dünyada üstüne düşen sorumlulukları yapmalı ve ölmeden önce ölümün her an gelebileceğini düşünerek yaşamalıdır. Kur'an'ın ve Peygamber'in gösterdiği yoldan dosdoğru gitmeli ve kendi nefisini ölmeden önce öldürmelidir.

Bu çalışmada Ankara Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu'nda 06 Mil Yz A 3881/4 numarada kayıtlı olan *Kitābu Mevt* adlı eser ele alınmıştır. Giriş bölümünde ölüm kavramının ne ifade ettiği İslam inançları açısından kısaca değerlendirilmiş, daha sonra eserin konusu ve nüsha özellikleri hakkında bilgi verilmiştir. Eserin dil özellikleri ses bilgisi ve şekil bilgisi açısından incelenmiş, ele alınan konular tanımlarıyla birlikte ortaya konulmuştur. *Kitābu Mevt* adlı eser Eski Anadolu Türkçesi dil özellikleri taşıyan bir yazma mecmuası içinde kayıtlıdır. Eserin dil tarihi içinde Eski Anadolu Türkçesi Dönemi'nde oluştuğu düşünülmektedir. Fakat bu tür halk meclislerinde okunan hikâyeler zamanla dil özellikleri bakımından çok katmanlı bir yapı taşırlar. Bu eserlerde bir yandan oluştuğu Eski Anadolu Türkçesi özellikleri görülürken bir yandan da sonraki dönemlerin dil özellikleri kelime ve eklerde kendini gösterir (bk. 4. Eserin Dili Üzerine Notlar).

Çalışmanın ana bölümü “Transkripsiyonlu Metin ve Çeviri” bölümüdür. Bu bölümde 75 beyitten oluşan *Kitābu Mevt* adlı eserin metni verilmiş ve karşı tarafına eserin günümüz Türkçesine dil-İçerisi

verilmiştir. Metinde geçen yanlış yazımlar ve gerekli açıklamalar dipnotlarda verilmiştir. Çevirinin metnin aslına uygun olarak yapılmasına dikkat edildi. Beyitlerde olmayan ve cümle bağlamı kullanılması gereken kelimeler yay ayrıç () içinde gösterildi. Eserin Ankara Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu'nda 06 Mil Yz A 3881/4 numarada kayıtlı olan nüshasının görselleri çalışmanın sonuna tıpkıbasım olarak eklenmiştir.

Kitâbu Mevt adlı eser "Ölümün Hikâyesi" olarak günümüz Türkçesine aktarılabilir. Hikâyede bir insanın öldükten sonra başına neler geleceği İslam inançları çerçevesinde anlatılmaktadır. Esere göre iyi bir insan olmuşsanız, bu dünyadaki sorumluluklarınızı yerine getirmişseniz ölmeden önce nefsinizi öldürüp her türlü kötü duygu ve düşünceden kendinizi arındırmışsanız ebedî bir hayat ve mutluluk sizi beklemektedir.

Kaynakça

- Ayverdi, İ. (2006). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük I-III*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Çağbayır, Y. (2007). *Ötüken Türkçe Sözlük*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Çağrııcı, M. (2007). Ölüm (İslâm Düşüncesi). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (XXXIV: s. 36-37.) içinde. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Çelebioğlu, Â. (2018). *Türk Mesnevî Edebiyatı (Sultan İkinci Murad Devri)*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Deny, J. (2012). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Kabcacı Yayınevi.
- Develioğlu, F. (2007). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Dilçin, C. (2016). *Örneklerle Türk Şiir Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ediskun, H. (2007). *Türk Dil Bilgisi (Sesbilgisi-Biçimbilgisi-Cümlebilgisi)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ergin, M. (1993). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Esen, H. (2007). Ölüm (Fıkıh). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (XXXIV: s. 38-40.) içinde. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Gülsevin, G. (2020). *Eski Anadolu Türkçesinde Ekler*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gürkan, S. L. (2007). Ölüm. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (XXXIV: s. 32-34.) içinde. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kanar, M. (2011). *Eski Anadolu Türkçesi Sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Kartal, A. (2014). *Doğu'nun Uzun Hikâyesi, Türk Edebiyatı'nda Mesnevî*. İstanbul: Doğu Kütüphanesi Yayınları.
- Kaya, D. (2021). *Kültürümüzde Dinî ve Cengî Hikâyeler*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Kocatürk, V. M. (2018). *Büyük Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınevi.
- Korkmaz-Bulut, T. (2017). *Arzu ile Kanber Hikâyesi [Millî Kütüphane Nüshası 06 Mil Yz A 8618 ve Konya Nüshası 42 Kon 1882/2], (İnceleme-Metin-Çeviri-Dizin ve Tıpkıbasım)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü (Basılmamış Doktora Tezi).
- Korkmaz, Ş. (2012). *Eski Anadolu Türkçesine Ait Bir Manzum Hikâye Mecmuası (İnceleme, Metin, Çeviri, Dizin ve Tıpkıbasım)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü (Basılmamış Doktora Tezi).
- Korkmaz, Z. (2003). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2011). *Türkçede Eklerin Kullanılış Şekilleri ve Ek Kalıplaşması Olayları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Özalp, N. A. (2014). *Hikâye-i Mevlidi'n-Nebi: Mevlid Hikâyeleri*. İstanbul: Büyüyen Ay Yayınları.
- Özkan, M. (2017). *Türk Dilinin Gelişme Alanları ve Eski Anadolu Türkçesi*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Öztürk, E. (2017). *Eski Anadolu Türkçesi El Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Şahin, H. (2018). *Eski Anadolu Türkçesi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tarama Sözlüğü I-VIII*. (1963-1977). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Timurtaş, F. K. (1994). *Eski Türkiye Türkçesi (Gramer-Metin-Sözlük)*. İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Topaloğlu, B. (2007). Ölüm (İslâm'da Ölüm). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (XXXIV: s. 34-35.) içinde. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Türkçe Sözlük*. (2023). 12. Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü I-XII*. (1965). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uludağ, S. (2007). Ölüm (Tasavvuf). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (XXXIV: s. 37-38.) içinde. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Yazım Kılavuzu*. (2012). 27. Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yıldız, O. & Yalkın, A.O. (2021). *Tarihî Türk Lehçeleriyle Karşılaştırmalı Eski Anadolu Türkçesi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

İnternet Kaynakları

- Güncel Türkçe Sözlük: <https://sozluk.gov.tr/> (ET: 2024 yılı Ocak, Şubat ve Mart aylarında muhtelif zamanlarda bu adresten bilgi alınmıştır.)
- Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı: <http://yazmalar.gov.tr/> (ET: 2023 yılı Ağustos, Eylül ve Ekim aylarında muhtelif zamanlarda bu adresten bilgi alınmıştır.)

7. Tıpkıbasım



Millî Kütüphane, 06 Mil Yz A 3881/4, 58b-59a



Milli Kütüphane, 06 Mil Yz A 3881/4, 59b-60a



Millî Kütüphane, 06 Mil Yz A 3881/4, 60b-61a



Millî Kütüphane, 06 Mil Yz A 3881/4, 60b-61a

17. Yapay Zekânın Edebiyatta Kullanım Serüveni¹

Nesime CEYHAN AKÇA²

Serap ASLAN COBUTOĐLU³

Özlem Yeşim ÖZBEK⁴

Mehmet Furkan AKÇA⁵

APA: Ceyhan Akça, N. & Aslan Cobutoğlu, S. & Özbek, Ö. Y. & Akça, M. F. (2024). Yapay Zekânın Edebiyatta Kullanım Serüveni. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 283-306. DOI: 10.29000/rumelide.1470139

Öz

Yapay zekâ ve ChatGPT son zamanlarda medyada, günlük yaşamda, farklı bilim dallarında kısacası hayatın her alanında sık sık duymaya başladığımız kavramlardır. ChatGPT ve diğer yapay zekâ araçları bazen ihtiyaçtan, bazen meraktan ve bazen de kişinin/firmanın/topluluğun kendisini farklı gösterme niyetiyle kullanılmaktadır. şurası gerçek ki; yapay zekâ araçları araştırmacılar, öğrenciler, iş dünyası, farklı sektör temsilcileri, meraklı kişiler ve diğer ilgililer tarafından kısa zamanda büyük bir ilgi ile karşılanmıştır. Yapay zekânın yetersiz olduğu alanlar (duygu, his, derin yorum yapma, tarafsız davranma, karşıda bir insan varmış gibi konuşma, kusursuz tercüme yapma) konu uzmanları tarafından gün be gün çok hızlı şekilde geliştirilerek olgunlaştırılmaya çalışılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, edebiyat alanında yapay zekâ araçlarının geçmişten günümüze kullanım durumunu, gelecekte üstleneceği rolü ortaya koymaktır. Ayrıca, Türkiye’de yapay zekâ ve edebiyat alanında yapılan çalışmalara odaklanılarak, dil işleme, metin analizi ve yaratıcı yazma üzerine gerçekleştirilen araştırmalara vurgu yapılmıştır. Bunun yanı sıra, yapay zekâ tarafından üretilen metinlerde telif ve güvenilirlik sorunlarına dikkat çekilerek, bu konuda yaşanan zorluklar tartışılmıştır. Çalışmada veri

- ¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için diş fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %9
Etik şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 04.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1470139
Hakem Değerlendirmesi: İki Diş Hakem / Çift Tarafı Körleme
- ² Prof. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Prof., Çankırı Karatekin University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature (Çankırı, Türkiye), nesimeceyhan@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-5880-1386, **ROR ID:** https://ror.org/011y7xt38, **ISNI:** 0000 0004 0384 3548, **CrossreffFunder ID:** 501100006746
- ³ Doç. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Assoc. Prof., Çankırı Karatekin University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature (Çankırı, Türkiye), serapaslan@karatekin.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-0394-5005 **ROR ID:** https://ror.org/011y7xt38, **ISNI:** 0000 0004 0384 3548, **CrossreffFunder ID:** 501100006746
- ⁴ Doç. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü / Assoc. Prof., Çankırı Karatekin University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Educational Sciences (Çankırı, Türkiye), ozbek@karatekin.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-4222-4040 **ROR ID:** https://ror.org/011y7xt38, **ISNI:** 0000 0004 0384 3548, **CrossreffFunder ID:** 501100006746
- ⁵ Arş. Gör., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Bucak Bilgisayar ve İletişim Fakültesi, Bilişim Sistemleri Mühendisliği Bölümü/ Res. Assist., Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Bucak Faculty of Computer and Informatics, Department of Information Systems Engineering (Burdur, Türkiye), mfakca@mehmetakif.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-0289-9606 **ROR ID:** https://ror.org/04xk0dc21, **ISNI:** 0000 0004 0386 420X, **Crossreff Funder ID:** 501100016210

olarak bilimsel çalışma sonuçları, blog yazıları, raporlar, istatistiksel veriler, edebî eser üreticilerinin mülâkatları ve yapay zekâ kullanıcılarının ChatGPT ve Google Bard uygulama örnekleri kullanılmıştır. Çalışma literatür taramasına dayanmaktadır. Bu kapsamda yapay zekânın ne olduğu, tipleri/araçları, edebiyattaki kullanım düzeyi, yetersizlikleri/riskleri ve avantajları tarihî süreçte alınarak üzerinde durulan hususlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Edebiyat, yapay zekâ, ChatGPT

Adventure of Using Artificial Intelligence in Literature⁶

Abstract

Artificial Intelligence (AI) and ChatGPT are terms which we have recently started to hear often in media, daily life, different branches of science, in short, in all areas of life. ChatGPT and other AI tools are sometimes used for a necessity, wondering, or a desire to differentiate oneself as a person, company, or community. It is a fact that AI tools have attracted a great deal of interest of researchers, students, business world, representatives of various sectors, enthusiasts, and other interested parties in a very short time. Areas where AI is inadequate (i.e. emotion, feeling, deep interpretation, impartiality, responding as if talking to the other person, accurate translation) are being developed and matured very quickly by experts of subject matter day by day. The aim of this study is to reveal the use of AI tools in the field of literature from past to present and their future roles. Also, the research related to language processing, text analysis and creative writing were emphasized by focusing on the studies conducted in the field of AI and its use in Turkish literature. In addition, issues of copyright and reliability in AI-generated texts were highlighted and the difficulties encountered in this regard were discussed. In the study secondary data (results of scientific studies, blog posts, reports, statistical data, interviews of literary work producers and ChatGPT and Google Bard application examples of AI users) were used. The study is based on a literature review. In this context, what AI is (definition of AI concept), types/tools of AI, its usage level in literature, inadequacies/risks of AI and its advantages are issues analysed by considering the historical process.

Keywords: Literature, artificial intelligence, ChatGPT

Giriş

Dünyada teknolojik gelişmelerin hepimizi hayrete düşürecek hız ve nitelikte olduğunu, her gün yeni bir uygulama ile karşı karşıya kaldığımızı söyleyebiliriz. Yapay zekâ teknolojileri bunlardan sadece bir tanesidir. İnternet teknolojisinde olduğu gibi yapay zekâ alanındaki uygulamalar da ilk önce askerî alanda gerçekleşmiş, daha sonra eğitim alanında sonra da diğer alanlarda uygulanmaya başlanmıştır.

⁶ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 9

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 04.03.2024-Acceptance Date: 20.04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1470139

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Bu çalışmada yapay zekânın edebiyat alanında kullanımına yönelik ulusal ve uluslararası süreç, uygulamalar ve literatür aktarılmaya çalışılmıştır.

Literatür incelendiğinde, yapay zekânın eğitimden sağlığa, uzay teknolojisinden savaş sanayisine, hukuktan dijital güvenliğe, finanstan spora, tarımdan güzel sanatlara, ulaşımdan yerel yönetimlere ve bilimsel araştırmalardan reklam sektörüne kadar birçok alanda değişik amaçlarla kullanıldığı görülmektedir. Gupta (2017, s. 4-5)'ya göre sanal ortam oyunları, doğal dil işleme, görüntü işleme ve görme sistemleri, sanal kişisel asistanlar, sürücüsüz/insansız araçlar, dolandırıcılık tespiti, güvenlik gözetimi, el yazısı tanıma ve insan-makine etkileşimi gibi alanlarda yapay zekâ aktif olarak kullanılmaktadır. Yapay zekâ, 2019 yılından itibaren dünyanın birçok ülkesinde çok hassas bir konu olan seçimlerde kullanılmaya başlanmıştır. Örneğin, 2023 yılında Arjantin'de yapılan devlet başkanlığı seçimlerinde yapay zekâ aktif olarak kullanılırken (URL1), İsviçre'de ise etik konular ihlal edilebileceği düşüncesiyle Ekim 2023'te yapılan seçimlerde yapay zekânın kullanımı konusunda siyasi partiler kendi aralarında anlaşarak sınırlama getirmişlerdir (URL2). Türkiye'de 2019 yılında gerçekleştirilen Milletvekiliği ve Cumhurbaşkanlığı seçimlerinde (URL3) başlamak üzere 2024 Belediye seçimlerinde (URL4) bazı siyasi partiler aday belirleme, slogan üretme/belirleme ve seçim tanıtım kampanyalarında yapay zekâdan yararlanmışlardır. Bir başka uygulama olarak ise Türkiye'nin en büyük sınav merkezi ÖSYM, ülke genelinde yapacağı bazı sınavlarda adaylara yöneltilecek soruların hazırlanmasında yapay zekâdan yararlanacağını ifade etmiştir (URL5).

Makine öğrenmesi algoritmalarıyla güçlendirilmiş yapay zekâ, son yıllarda yabancı dildeki metinlerin tercümesinde (Yu, 2021, s. 40-44), öğrencilerin yazma kabiliyetlerini geliştirmede (Liu ve ark., 2021, s. 5614), akademik makale yazmalarında (Malik vd., 2023, s. 2-3) ve yazmayı planladıkları hikâyelerin yapısını, sahnelerini ve mantığını oluşturmada (Hsu vd., 2019, s. 1-6) insana yardımcı olduğu için büyük ilgi görmektedir (Fang vd., 2023, s. 14361). Buna karşılık, ABD'nin siyasi propagandası yapıldığı iddiasıyla şu anda Rusya (Wodecki, 2023) başta olmak üzere ABD muhalifi Çin, Venezuela, Belarus (Beyaz Rusya) ve İran gibi ülkelerde ChatGPT (OpenAI firmasının geliştirdiği yapay zekâ modeli)'nin kullanımı yasaklanmıştır.

ChatGPT'nin, öğrencilere ödev hazırlarken neyi/nerede/nasıl bulacakları konusunda yol gösterici olması, yeterli sayı ve kalitede eğitimcinin/öğretmenin olmadığı eğitim kurumlarındaki açığı kapatması, araştırma konusu bulmada sıkıntı yaşayan öğrencilere yeni fikirler sunması gibi konularda eğitim dünyasına pozitif katkı sunduğu herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Fakat ChatGPT'nin bilinçsiz kullanımı beraberinde akademik hırsızlık (intihal), fikrî ve mülkiyet haklarının ihlali, kişisel verilerin kötü niyetli kişilerin eline geçmesi, bireylerin özel alanlarına müdahale gibi bazı riskler taşımaktadır. Son zamanlarda yapay zekâ araçlarının daha donanımlı hâle gelmesiyle birlikte insanın ürettiği ile yapay zekânın oluşturduğu metinleri birbirinden ayırt etmek neredeyse olanaksızdır. Bu nedenle uluslararası bilimsel dergiler, üniversiteler, yazar ve yayıncı birlikleri ile etik kurullar akademik sahtekârlığa karşı çözüm bulmaya çalışmaktadırlar. Yang (2023)'ın belirttiğine göre, ChatGPT'nin eğitim alanında ortaya çıkaracağı tehlikeleri önlemek için Ocak 2023'ten itibaren New York'ta faaliyet gösteren devlet okullarındaki tüm cihaz ve ağlarda ChatGPT'nin kullanımı yasaklanmıştır. Alınan bu karar hızlı bir şekilde diğer şehirlerde (Los Angeles ve Baltimore) de uygulamaya geçirilmeye çalışılmıştır (Cotton vd., 2023, s.7). Aynı yasak Seattle şehrindeki devlet okullarında da uygulamaya konulmuş ama beş ay geçmeden iptal edilmiştir. Bu durumu New York Times'dan Kelvin Roose şöyle özetlemektedir:

“Kasım 2023'te ChatGPT piyasaya sürüldüğünde, birçok okul sanki bir asteroid tarafından vurulmuş gibi oldu. (...) Bazı devlet okulları ChatGPT ve benzeri araçları yasaklayarak karşılık

verdiler. Okulda yasak olmasına rağmen öğrenciler okul dışında yapay zekâ araçlarını cep telefonlarında, tabletlerinde veya ev bilgisayarlarında kullanabiliyorlardı. Bu nedenle koyulan yasaklar işe yaramadı. Zaman ilerledikçe, ChatGPT, Bing, Bard gibi yapay zekâ araçlarının kullanımını kısıtlayan okulların çoğu koydukları yasakları sessizce geri aldılar.” (Roose, 2023).

ChatGPT'nin halkın kullanımına açılmasının üzerinden sadece iki hafta geçtikten sonra South Carolina'daki Furman Üniversitesi'nde bir öğrencinin intihal yaptığı, Prof. Darren Hudson Hick tarafından üniversite yönetimine bildirilmiştir (Mitchell, 2023). Bu da yapay zekâ teknolojilerinin tahmin edebileceğimizden çok daha hızlı olarak insanların kullanımında yer bulduğunun bir göstergesidir.

İnsanlar, yüzyıllar boyunca, edebiyatın ve öykücülüğün yegâne oluşturucusu idi, fakat teknoloji ilerledikçe bir zamanlar insanlara ayrılan yaratıcı görevlerin bazılarını makineler devralmaya başladı. Son birkaç yıldır yapay zekâ destekli araçlar romanların tamamını oluşturabilmekte, şiir bestelemekte ve hatta film senaryoları yazabilmektedir. Bu eserlerden bazıları o kadar inandırıcıdır ki, edebiyat uzmanlarını bunların insanlar tarafından yazılmış olabileceği fikrine inandırabilmektedir (AIContentfy team, 2023). Eğer yazar metni kendisinin yazmadığını itiraf etmezse okuyucular metnin yapay zekâ tarafından yazıldığını anlayamamaktadırlar.

Yapay zekânın edebiyat alanında gelişim seyri ile ilgili çalışmalar çok dağınık durumdadır. Dünyada yapay zekâ ile ilgili ilk çalışmalar şiir yazma/üretme üzerine olmasına rağmen edebiyatta kullanım durumu Türkiye'de çok geç merak uyandırmıştır. Türkiye'de yapay zekâ ve edebiyat temalı çalışmaların çoğunluğu internet gazeteciliği, blog sayfaları veya gazete köşe yazılarından ibarettir. Yapay zekânın edebiyatta uygulamalarına dönük bilimsel toplantılar, bilimsel makaleler ve edebiyat temalı dergilerde bilinçlendirme yazıları 2023 yılından itibaren hız kazanmıştır. Son beş yıldır Amazon ve Kindle Edition tarafından yapay zekâ kullanılarak üretilen edebî eserler (şiir, kısa hikâye, roman) okuyucuların hizmetine sunulmaya başlanmıştır. Yapay zekâ, dijitalleşmenin ileri olduğu ülkelerde hâlihazırda çeşitli eğitim kurumlarında öğretmenlere yardımcı olarak da kullanılmaktadır. Türkiye'de mesele henüz tanınma aşamasındadır ve bu makale ile yapay zekâ ve yapay zekânın edebiyattaki kullanımları derli toplu bir şekilde okuyuculara sunulmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada, yapay zekâ kavramının ne olduğu, yapay zekâ tipleri ve araçları hakkında kısa bilgi verildikten sonra tarihçesine değinilecek, akabinde yapay zekânın edebiyatla ilişkisi üzerinde durulacaktır. Yapay zekânın edebî eser üretme işlevi, bilimsel metin üretme işlevi, eğitimde kullanımı, üretilen metinlerde etik süreçler ve metinlerin güvenilirliği ile ilgili tartışmalar, yazarın/şairin ölümü sorunu; Türkiye'de yapay zekâ ve edebiyat ilişkisine odaklanan çalışmalar, makalenin temel problemlerini teşkil eder. Bu çalışma, yapay zekâ ve edebiyatla ilgili ulusal ve uluslararası literatürü geniş bir perspektiften okuyucuya ulaştırmayı amaçlamaktadır. Buna göre ilgili literatür taranmış ve konu ile ilgili kısımlar tasnif edilerek okuyucu için hazırlanmıştır.

1. Yapay Zekâ Hakkında Genel Bilgiler

1.1. Yapay zekâ kavramı

Yapay zekâ kavramı günümüz toplumlarında sıklıkla kullanılagelen bir söz olmasına rağmen insanlar yapay zekânın ne olduğu konusunda yeterli bilgiye sahip değildirler. Yapay zekânın edebiyatta kullanımı konusunda fikir beyan edebilmek için ise önce yapay zekâ kavramının ne olduğu ve akabinde edebî eser üretmede kullanılan yapay zekâ araçları konusunda bilgi verilmesi gerekmektedir.

Çok eski zamanlardan beri insanoğlunun ‘*başka varlıkları insan gibi düşündürme, konuşurma ve hareket ettirme*’ merakı ile ortaya çıkan yapay zekâ, insan beyni ve sinir sisteminin matematiksel modellemesi ve analizi ile gelişmiştir (Ulaşan, 2023, s. 22).

Yapay zekâyı tamamen teknik bir terim olarak düşünmemek gerekir. Çünkü yapay zekâ “*karmaşık sosyal süreçler aracılığıyla oluşturulan bir şey olarak anlaşılması gereken karmaşık sosyo-teknik bir insan eseridir.*” (Eynon & Young, 2021, s. 167). Başka bir deyişle, yapay zekâ kavramını ele alırken konunun hem insanî hem de teknolojik boyutlarını göz önünde bulundurmak gerekir (Holmes vd., 2022, s. 18). Çünkü yapay zekâ teknolojisi,

“İnsanlar gibi anlayan, izleyen, akıl yürüten, tahmin yapan, etkileşime giren, öğrenen, gelişen ve çalışan makinelerin yapımına odaklanır. Ayrıca, insanlar tarafından çözülmesi olanaksız olan karmaşık sorunlarla ilgilenir ve onları çözmeye çalışır.” (Ulaşan, 2023, s. iii).

Literatürde, her biri belirli görevleri yerine getirmek üzere programlanmış insan dışı zekânın (Dwivedi vd., 2021) temel kavramlarını kapsayan çeşitli yapay zekâ tanımlarını bulmak mümkündür. Literatürde en çok kabul gören yapay zekâ tanımları aşağıda verilmiştir:

Yapay zekâ, “*makinelerin çeşitli karmaşık insan becerilerini taklit etmesini sağlayan bir teknolojidir.*” (Sheikh vd., 2023, s. 15).

Yapay zekâ, “*insanların doğasında var olan zekânın bilgisayarlar tarafından taklit edilmesidir.*” (Sheikh vd., 2023, s. 15).

Yapay zekâ, “*bir sistemin dış verileri doğru yorumlama, bu verilerden öğrenme ve esnek uyum özelliği sayesinde belirli hedef ve görevleri başarmak için bu öğrenmeleri kullanma becerisidir.*” (Haenlein & Kaplan, 2019, s. 5).

Yapay zekâ, “*genellikle öğrenme, konuşma ve problem çözme gibi insan özellikleriyle ilişkili bilişsel işlevleri taklit eden sistemdir.*” (Russell & Norvig, 2016).

Yapay zekâ, “*gerçek veya sanal ortamları etkileyen tahminler, öneriler veya kararlar verebilen makine tabanlı sistemleridir.*” (UNICEF, 2021).

Yapay zekâ, “*insanların refah ve huzurunu ilerletmek, sürdürülebilir küresel ekonomik faaliyetlere katkı sağlamak, inovasyon ve verimliliği arttırmak ve kilit küresel mücadelelere yanıt vermeye yardım eden genel amaçlı bir teknolojidir.*” (OECD, 2023, s. 3).

Yapay zekâ, “*(insan tarafından tanımlanmış bir dizi hedef gözetilerek) gerçek veya sanal ortamları etkileyen kararları, önerileri ve tahminleri yapabilen makine tabanlı sistemlerdir.*” (OECD, 2023, s. 3).

1.2. Yapay zekânın sınıflandırılması

Yapay zekâ, uzmanlar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Örneğin, Claudé & Combe (2018, s. 6) yapay zekâyı iki grup olarak kategorize etmektedir:

- Zayıf Yapay Zekâ (Weak Artificial Intelligence)
- Güçlü Yapay Zekâ (Strong Artificial Intelligence)

Claudé & Combe (2018, s. 6), ‘zayıf yapay zekâ’ ile ‘güçlü yapay zekâ’ arasındaki ayrımın kurallara bağlılıkla ilgili olduğunu ifade etmektedir. Wolfe (1991, s. 1091) ise konunun daha iyi anlaşılması için makinelerin geliştiriciler tarafından belirlenen kurallara sıkı sıkıya uyan ‘kural tabanlı karar verme’ ile makinelerin kendilerine uymaları kesin olarak belirtilmemiş kuralları izleyen ‘kuralı takip eden karar verme’ şeklinde iki farklı bakış açısı ortaya koymaktadır. Wolfe’un tasnifinden hareketle Claudé & Combe (2018, s. 6), “*kural tabanlı karar vermeyi (rule-based decision) zayıf yapay zekâ ile*

eşleştirirken kuralı takip eden karar vermeyi (rule-following decision) güçlü yapay zekâyâ doğru eğilim gösteren bir girişim” olarak yorumlamaktadır.

Urban (2015), yapay zekâyı ‘zekâ düzeyine’ göre üç grup altında sınıflandırmıştır. Bu konuda detaylı bilgiye Gurkaynak vd. (2016, s. 751-753)’nin makalesinde ulaşılabilir:

- *Yapay Dar Zekâ (ANI-Artificial Narrow Intelligence)*: Tek bir alanda uzmanlaşmış yapay zekâdır. Örneğin, satrançta dünya satranç şampiyonunu yenebilen bir yapay zekâ vardır. Yapabildiği tek şey bu olduğu için ‘zayıf yapay zekâ’ olarak da adlandırılır.
- *Yapay Genel Zekâ (AGI-Artificial General Intelligence)*: Bir insanın yapabileceği her türlü entelektüel görevi yerine getirebilen bir makineyi ifade eder. Bu nedenle ‘güçlü yapay zekâ’ veya ‘insan seviyesinde yapay zekâ’ olarak da adlandırılır.
- *Yapay Süper Zekâ (ASI-Artificial Super Intelligence)*: İnsandan biraz daha zeki bir bilgisayardan trilyonlarca kat daha zeki bir bilgisayara kadar geniş bir yelpazeyi kapsar. Ünlü yapay zekâ düşünürlerinden Nick Bostrom’a göre süper zekâ, “*bilimsel yaratıcılık, genel bilgelik ve sosyal beceriler de dâhil olmak üzere hemen her alanda en iyi insan beyninden çok daha zeki olan bir akl*” ifade eder.

1.3. Yapay zekâ araçları

Literatürde beş tip yapay zekâ uygulaması karşımıza çıkmaktadır (Sheikh vd., 2023, s. 49-50):

- Makine Öğrenmesi (Machine Learning-ML)
- Görüntü İşleme (Image Recognition, Computer Vision)
- Doğal Dil İşleme (Natural Language Processing-NLP)
- Konuşma Tanıma (Speech Recognition)
- Robotlar (Robotics)

Gündelik hayatta yapay zekâ denilince insanların aklına hemen ChatGPT gelmektedir. Hâlbuki ChatGPT yapay zekâ araçlarından sadece biridir. ChatGPT; çeviri, özetleme, sorulara cevap verme ve metin oluşturma dâhil olmak üzere çok çeşitli dil görevlerini gerçekleştirmede kullanılmaktadır (Cotton vd., 2023, s. 1-2). Yazarların ve içerik oluşturucuların fikir üretmelerine yardımcı olan ChatGPT, insanların tıkanıklıkları konularda çözüm yolları sunabilmektedir (Duval vd., 2020). Makale (Transformer vd., 2022), hikâyeye, kitap karakterleri (Lucy & Bamman, 2021, s. 48-52) ve diğer yazılı içerik türlerini oluşturmada kullanılan ChatGPT o kadar başarılı sonuçlar vermektedir ki; bazen onun hazırladığı metin ile insanların yazdığı metni birbirinden ayırt etmek oldukça zordur. Elkins & Chun (2020) makalesinde ChatGPT’ye James Wright tarzında bir şiir, Oscar Wilde tarzında bir diyalog, iyi bilinen bir filozofun düşünceleri hakkında bir çalışma yapmasını istemiştir. Makalenin sonunda ChatGPT-2 ve ChatGPT-3 hakkında şu sonuca varmıştır:

“ChatGPT insanüstü müdür? Henüz değil. Şurası kesindir ki; ChatGPT zirvedeki en iyi yazarlarımızdan ve filozoflarımızdan daha iyi değil. ChatGPT’nin en iyi durumu birçok insandan ve hatta belki de en iyi yazarlarımızın en kötü anlarından daha mı iyi? Büyük ihtimalle. Ama unutmayın ki; ChatGPT bizim yazılarımız üzerinden eğitilmektedir. Bu nedenle, ChatGPT’nin dil konusundaki becerisi, bizden öğrendiği bilgi tabanı gibi son derece insancıldır.” (Elkins & Chun, 2020, s. 7-13).

Edebiyat alanında kullanılan/kullanılabilecek yapay zekâ araçları araştırmacıların, şair/yazarların, öğrencilerin ve meraklıların gereksinimlerine göre farklılık gösterebilmektedir. McCoy (2023),

günümüzde kitap yazımında kullanılan en iyi beş yapay zekâ aracını ‘Squibler’, ‘Simplified’, ‘Neuroflash’, ‘Sudowrite’ ve ‘Content at Scale’ olarak ifade etmektedir. Fetther (2024), McCoy’un yukarıda belirttiği beş yapay zekâ aracından başka 8 farklı yapay zekâ aracının (ChatGPT, Copy AI, Shortly AI, Rytr, Jasper AI, Sassbook, AI Dungeon, Pro WritingAid) daha orijinal hikâyeler oluşturma, karmaşık duyguları anlama ve benzersiz bir insan perspektifi sunma amacıyla kullanılabilceğini belirtmektedir. Yukarıda belirtilen yapay zekâ araçlarından bazıları hakkında aşağıda detaylı bilgi verilmiştir:

- *Simplified*: Şiir yazmak isteyen edebiyatçılar, öğrenciler veya meraklı kişilerin kullanabileceği yapay zekâ araçlarından biridir. ‘Simplified’ kullanıcılara çeşitli dillerde, farklı formatlarda, orijinal, intihalsiz Şiirler sunabilmektedir (URL6).
- *NovelAI*: Kullanıcıların bakış açısı ve tarzını koruyarak insan benzeri yazılar oluşturan ve yeteneği ne olursa olsun herkesin kaliteli edebi ürün üretmesini sağlayan bir yapay zekâ aracıdır (URL7).
- *Rytr*: Sadece birkaç saniye içinde, yüksek kaliteli içerik oluşturmaya yardımcı olan yapay zekâ aracıdır. Yapay zekânın ürettiği içeriğin özgünlüğü ve benzersizliği ‘Copyscape’ adlı yerel intihal denetleyici tarafından test edilmektedir (URL8).
- *ShortlyAI*: En çok satan bir roman yazmak isteyenler veya düşüncelerini iyi yazılmış paragraflara dönüştürmeyi amaçlayanlara yardımcı olan bir yapay zekâ aracıdır (URL9).
- *ProWritingAid*: Çok satan (bestseller) yazar Leeanna Morgan’ın yayınlanmış 59 romanının düzenlemesinde yardımcı olarak kullandığı bir yapay zekâ aracıdır (URL10).
- *Squibler*: Tıkandıkları yerde yazarlara fikir üretme ve karakter geliştirme konularında yardımcı olarak daha verimli kitap ve senaryo oluşturmalarında kullanılan yapay zekâ destekli yazma platformudur (URL11).
- *Content at Scale*: Özellikle ajanslar ve yayıncılar tarafından kullanılan dünyanın en hızlı büyüyen yapay zekâ yazma platformudur (URL12).
- *Neuroflash*: Mevcut metinlere otomatik olarak devam etme ve tek bir düğmeye basarak yeni içerik oluşturma özelliği sayesinde yazarın tıkanmasını önler ve kitap yazmak isteyen yazarlara yardımcı olan bir yapay zekâ aracıdır (URL13).
- *Sassbook AI (Story) Writer*: Blog yazarları, gazeteciler, öğrenciler ve hikâye anlatıcılarına doğru kelime bulmada yardımcı olacak bir yapay zekâ aracıdır (URL14).
- *Sudowrite*: Yargılayıcı olmayan, her zaman tekrar tekrar okumak için elinizin altında olan, sabahın 3’ünde bile fikir üretmekten çekinmeyen bir yapay zekâ aracıdır (URL15).
- *ChatGPT*: Yapay zekâ deyince insanların aklına hemen ChatGPT gelmektedir. Özellikle konuşma tarzında insan benzeri metin üretmek için OpenAI tarafından tasarlanmış bir yapay zekâ dil modelidir (Cotton vd., 2023, s. 2). Şu anda ChatGPT-4 formu kullanımdadır.

1.4. Yapay zekânın kısa tarihçesi

ABD’nin en prestijli üniversitelerinden Massachusetts Institute of Technology (MIT) Yapay Zekâ Laboratuvarı yöneticisi *Edward Fredkin*’in bir televizyon programında “*Tarihte üç önemli olay vardır. Birincisi, evrenin yaratılışı. İkincisi, yaşamın başlangıcı. Üçüncüsü, ki bence aynı öneme sahip, yapay zekânın ortaya çıkışı*” (Copeland, 1993; Yücebalkan, 2019, s. 83; Ulaşan, 2023, s. 1) şeklindeki yorumu yapay zekânın insanlık açısından ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Yapay zekânın gelişim seyrini anlamak için sibernetik ve otomatik sistemlerin doğuş sürecini iyi kavramak gerekir. Literatürde ‘*Sibernetiğin babası kimdir?*’ sorusunun cevabı araştırılırsa karşımıza farklı farklı sonuçlar çıkabilir. Örneğin, Fransızlara göre Descartes ve Pascal; Almanlara göre Leibniz;

İngilizlere göre Bacon; Türk-İslam coğrafyasında ise El-Cezerîdir. El-Cezerî'nin mekanik hareketlerden mühendislikte faydalanmayı içeren '*El Câmîu'l-Beyn'el İlmî ve El Amelî'n-Nâfi fi Sınâ'ati'l-Hiyel*' isimli kitabında yer alan robot ve bazı otomatik makinelerin çizimleri siberetik ve robotik çalışmaların temeli olarak kabul edilmektedir (Çırak & Yörük, 2015, s. 179; Çalapkulu, 2019). 17. yüzyılda beden, zihin ve ruh kavramları üzerine araştırma yapan ve bedenin maddi özelliklere sahip bir makine gibi çalıştığını öne süren Descartes'ın fikirlerinin yapay zekâ çalışmalarını felsefi olarak etkilediği bir gerçektir. 1640'larda Blaise Pascal'ın ilk mekanik hesap makinesini icat edişinden yaklaşık 30 yıl sonra Gottfried Leibniz önceki modelleri geliştirerek 1672 yılında çarpma ve bölme işlemlerini gerçekleştiren kendi adıyla anılan mekanik bir hesap makinesi yapmıştır (Evans, 2017, s. 5; Ulaşan, 2023, s. 33).

Hep zeki robot hayaliyle yaşayan Jules Verne ve Isaac Asimov, Samuel Butler ve L. Frank Baum gibi yazarlar ürettikleri eserlerle yapay zekâ üzerine çalışan bilim insanlarına ilham kaynağı olmuşlardır. Örneğin, '*The Wonderful Wizard of Oz*' isimli çocuk romanının yazarı L. Frank Baum robotlardan siborglara (bir kısmı biyolojik diğer kısımları elektronik yapıya sahip varlık) kadar değişen bilinçli mekanik varlıklar hakkında yazmış ve 1907'de Tiktok'u yuvarlak gövdeli mekanik bir adam olarak tasvir etmiştir (Buchanan, 2006, s. 53; Ulaşan, 2023, s. 33).

Yapay zekânın edebiyat alanındaki geçmişi Amerikalı Bilim Kurgu yazarı Isaac Asimov'un 1942 yılında bir robotun hayat hikâyesini anlattığı *Runaround* adlı kısa öyküye dayanmaktadır. *Runaround* çalışması Gregory Powell ve Mike Donavan isimli mühendisler tarafından geliştirilen ve 'Robotiğin Üç Yasası' çerçevesinde hareket eden bir robotu konu edinmektedir. Robotiğin Üç Yasası'na göre;

- i) "Bir robot insana zarar veremez veya eylemsizlik yoluyla bir insanın zarar görmesine izin veremez;
- ii) Bir robot, Birinci Yasa ile çelişmediği sürece insanlar tarafından kendisine verilen emirlere uymak zorundadır;
- iii) Birinci veya ikinci yasa ile çelişmediği sürece bir robot kendi varlığını korumak zorundadır." (Haenlein & Kaplan, 2019, s. 7).

Bir diğer aşama, akıllı makinelerin nasıl yapılacağını, özellikle de zekâlarının nasıl test edileceğinin anlatıldığı '*Computing Machinery and Intelligence (Bilgisayar Makineleri ve Zekâ)*' isimli düşünsel deneye, tasavvur ve canlandırmaya dayalı makalenin 1950 yılında bilgisayar bilimci Alan M. Turing tarafından yayımlanmasıdır. "*Bir makine, yazılı bir sohbetle insan gibi davranabiliyorsa düşünüyor olabilir.*" fikrini ilk defa ortaya atan Turing, bir bilgisayarın bir insan gibi düşünüp düşünemeyeceğini görmek için ona şiir yazdırmayı hayâl etmiştir. Bu bağlamda Turing, "*Please write me a sonnet on the subject of the Forth Bridge (Lütfen bana Haliç Köprüsü konusunda bir şiir yazınız?)*" şeklinde bir sorgulama yaparak testine başlamak ister. Turing, sorduğu soruya karşılık bilgisayardan şiir yazma konusunda kaçamak ama son derece insani bir tepki gelebileceğini; alacağı cevabın ise "*Count me out on this one. I never could write poetry (Bu konuda ben yokum/beni hesaba katma. Hiçbir zaman şiir yazamam)*" şeklinde olacağını düşünmüştür (Turing, 1950, s. 434).

'Yapay zekâ (AI-Artificial Intelligence)' kelimesi ilk kez 1956 yılında Marvin Minsky ve John McCarthy'nin liderliğinde New Hampshire Dartmouth College'de sekiz hafta süren '*Yapay Zekâ Konulu Dartmouth Yaz Araştırma Projesi (DSRPAI)*' isimli çalıştayda kullanılmıştır (Haenlein & Kaplan, 2019, s. 7). Bir yıl sonra '*makine öğrenmesi (machine learning)*' kavramı Amerikalı bilgisayar bilimcisi Arthur Samuel tarafından gündeme getirilmiştir. Bu tarihten sonra yapay zekâ çalışmaları yaklaşık olarak yirmi yıllık bir duraksama dönemine girmiştir. 1965 yılında ise Ukraynalı matematikçi Alexey Grigorevich,

insan beyninin sinir ağlarından esinlenerek ‘*derin öğrenme (deep learning)*’ terimini bilim dünyasına kazandırmıştır (Çayır, 2023, s. 281).

Yapay zekânın gelişim seyrinde ‘ELIZA’ programı öncülük etmiştir. ELIZA programı 1964-1966 yılları arasında ABD’nin saygın üniversitelerinden MIT’de Joseph Weizenbaum tarafından geliştirilmiştir. ELIZA, simülasyon yoluyla bir insanla konuşan bir doğal dil işleme aracı olması yanında Turing Testini geçmeyi deneyen ilk programdır (URL16). İkinci program ise ‘General Problem Solver’dir. Hanoi Kuleleri gibi belirli türdeki basit sorunları otomatik olarak çözebilen ‘General Problem Solver’ programı ise RAND kurumundan Cliff Shaw ve Allen Newell ile Nobel Ödülü sahibi Herbert Simon tarafından geliştirilmiştir. 1970 yılında Marvin Minsky, *Life Dergisi*’ne verdiği röportajda ortalama bir insanın genel zekâsına sahip bir makinenin üç ile sekiz yıl içinde geliştirilebileceğini ifade etmiştir (Haenlein & Kaplan, 2019, s. 8). Fakat 1974-1980 yılları arasında yapay zekâ hakkında olumsuz eleştirilerin artması nedeniyle devletler yapay zekâ çalışmalarına daha az fon ayırmaya başlamıştır. Bu nedenle uzmanlar tarafından bu dönem ‘*Yapay Zekâ Kışı (Artificial Intelligence Winter)*’ olarak adlandırılmıştır. 1980’li yıllarda İngiltere’nin yapay zekâ alanındaki araştırma-geliştirme çalışmalarına daha fazla mali kaynak aktarmaya başlaması İngiltere-Japonya arasındaki yapay zekâ yarışının kızışmasına yol açmıştır (Öztürk & Şahin, 2018, s.23-24). 1990 yılından itibaren yapay zekânın tüm alanlarında (makine öğrenmesi, vakaya dayalı akıl yürütme, çok etmenli planlama, veri madenciliği, web tarayıcısı, doğal dil anlama ve çeviri, vizyon, sanal gerçeklik ve oyunlar) önemli gelişmeler yaşanmıştır. 1997 yılında ‘*Deep Blue Satranç Programı*’ dünya satranç şampiyonu Gerry Kasparov’u mağlup ederek büyük başarı elde etmiştir. 2000’li yılların başına MIT’de çalışan Dr. Cynthia Breazeal insan duygularını tanıyabilen ve simüle edebilen ‘*kismet*’ isimli robot evcil hayvanı kamuoyuna tanıtmıştır (Gupta, 2017, s.1; Haenlein & Kaplan, 2019, s. 8).

2023 yılının Şubat ayında Seth Perlow yapay zekânın geldiği aşamayı anlamak için Turing’in sorusunun aynısını OpenAI’nin en yeni yapay zekâ sohbet robotu olan ChatGBT’ye sorduğunda, “*Upon the Firth of Forth, a bridge doth stand (Haliç Körfezi’nin üzerinde duran bir köprü)*” diye başlayan bir cevap almış ve dahası bir dakikadan kısa bir süre içerisinde yapay zekâ tarafından tamamen kafiyeli bir Shakespeare şiiri oluşturulmuştur (Perlow, 2023). Bu, Turing’in sorusu için hayâl ettiği cevabın çok ilerisinde bir neticedir. Bunun bir adım sonrasında ise ‘SORA’ ve ‘Stable Diffusion 3’ uygulaması ile metinlerden hareketle görüntüler oluşturmaktadır. Bugün SORA uygulaması ile sadece betimlemeler kullanılarak gerçek görünümlü sahte görüntüler üretilmeye başlanmış, edebî metinlerin bu yolla insan çekimi olmadan filmlerinin yapılmasının yolu açılmıştır (URL17).

2. Yapay Zekânın Edebiyatta Kullanımı

Genellikle yaratıcılığın benzersiz bir insani ifadesi olarak kabul edilen edebiyat, yapay zekânın ortaya çıkışıyla birlikte büyüleyici bir evrime tanık olmuştur. Yapay zekâ tarafından üretilen eserler, edebiyat dergilerinde ve çevrimiçi platformlarda yer almaya başladıkça, “*Bir makine, insan hikâyeciliğinin ince ayrıntılarını gerçekten taklit edebilir mi? Şiire nakşedilen/işlenen ham duyguları yakalayabilir mi?*” (Guvvala, 2023) gibi sorular gündeme gelmeye başlamıştır.

2.1. İlk örnekleri

1980’lerin ortasında Ray Kurzweil tarafından ‘Sibernetik Şair (Cybernetic Poet)’ olarak adlandırılan bir şiir yazılımı geliştirilmiştir. Sibernetik Şair hem şiir okumakta hem şiir yazmakta hem de bilgisayar uygulamalı analiz yöntemi ile bir şair kişiliği oluşturmaya çalışmaktadır. Sibernetik Şair’e bir şair

tarafından yazılmış şiirlerden oluşan bir girdi dosyası verildiği zaman hemen şiirleri analiz eder, okuduğu şiirlere dayanarak bir kelime dizisi modeli oluşturur, ardından oluşturduğu modeli kullanarak orijinal şiir kıtaları yazmaya başlar (Bridy, 2012; Gurkaynak vd., 2016, s. 754).

Google ile Stanford Üniversitesi ortak bir çalışma ile 11.000 romanı Google Brain tarafından kullanıma açarak yapay zekânın edebiyat çalışmalarında kullanımını için ilk teşebbüsleri gerçekleştirmiştir (Arathdar, 2021, s. 3). Cheers Publishing (Çin)'in yayımladığı *Sunshine Misses Windows* (Çince'den çevrilen ve bazı kaynaklarda '*The Sunshine Lost Windows*' olarak geçen) adlı şiir koleksiyonu yapay zekâ (*XiaoIce*: Microsoft Little Ice) tarafından yazılan ilk kitaptır (Arathdar, 2021, s. 6). Şiir kitabında, *XiaoIce*'in hafızasına aldığı 500 şiirden hareketle 2.760 saat içinde yazdığı 10.000 şiir arasından seçilen 139 şiir yer almaktadır. Kitaptaki şiirler genel olarak '*yalnızlık*', '*sevinç*' veya '*beklenti*' gibi insan duygularını ele almaktadır (Bowman vd., 2016; Xiooice, 2017; URL18).

Red and Black Publishers tarafından 6 Mart 2023 tarihinde yayımlanan ve Amazon'da satışı yapılan *The Soul of a Machine (Bir Makinenin Ruhu)* isimli şiir kitabının tanıtım yazısında yazar olarak *Artificial Intelligence (Yapay Zekâ)* ve editör olarak ise *Leny Flank* ismi görülmektedir. Kitapta yer alan şiirler imge, derinlik ve anlam açısından zengin olup; içinde yaşadığımız dünyaya yeni bir bakış açısı sunmaktadır. Bu durum yapay zekânın yalnızca işlevsel veya faydalı içerik üretmek için değil, aynı zamanda insan duyguları ve deneyimleriyle yankılanan sanat eserleri üretmek için de kullanılabileceğini göstermektedir (URL19).

Death of an Author (Bir Yazarın Ölümü) adlı eser; ya gazeteci/yazar Stephen Marche tarafından üç yapay zekâ programı kullanılarak yazılmıştır ya da üç yapay zekâ programı, Stephen Marche'in yönlendirmesi ve kapsamlı planlamasıyla adı geçen eseri yazmıştır. Bu, olaya nasıl baktığınıza bağlıdır. Marche "*Bu eserin yaratıcısı %100 benim*" derken; "*ama öte yandan kelimeleri ben yaratmadım.*" şeklinde beyanda bulunmaktadır. Burada şu soru akla gelir: "*Eseri kim yazdı, romancı mı yoksa teknoloji mi? Her ikisi de olabilir mi?*" Stephen Marche, yapay zekâyı kendisi için değil, kendisiyle birlikte yazmayı öğretmektedir (Harris, 2023).

2.2. Dünya edebiyatında yapay zekânın kullanımına dair seçilmiş örnekler

Yapay zekâ ile oluşturulmuş romanlardan bazılarını burada zikretmekte yarar vardır: *The Day A Computer Writes A Novel (Bilgisayarın Roman Yazdığı Gün)* isimli eser, 2015 yılında bir grup Japon araştırmacı tarafından insan ve makinenin ortak çalışması ile yaratılan iki hikâyeden oluşmaktadır. Üretilen hikâyeler insan ve insan-dışı faktörlere açık Japon Edebiyat Ödülü '*Third Hoshi Shicichi Award*' yarışmasına gönderilmiştir (Aydoğdu Çelik, 2023, s. 145). Deneysel bir roman özelliği taşıyan *1 The Road (2017)* isimli kitap ise Jack Kerouac'ın *On the Road* isimli meşhur romanı taklit edilerek Ross Goodwin'in New York'tan New Orleans'a yaptığı bir seyahat esnasında yapay zekâ tarafından oluşturulmuş ve 2018 yılında Jean Boîte Éditions tarafından yayımlanmıştır (Merchant, 2018). *Aum Golly Serisi* hem edebiyat ve hem de gelecekle ilgili bilgi arayanlar için yapay zekâ ve insan ortak yapımı iki eserdir. Birinci kitap olan *Aum Golly*, Jukka Aalho ve GPT-3 tarafından 2021 yılında 24 saat içinde yazılmıştır. *Aum Golly 2* ise Jukka Aalho, ChatGPT ve Midjourney tarafından 2023'te 12 saatte yazılıp resimlenmiştir (All Good Great Staff, 2023).

Son yıllarda yapay zekâ tarafından üretilen bilim kurgu, roman, hikâye, anı, şiir ve tiyatro alanındaki eserlerin sayısının giderek arttığı dikkati çekmektedir. *Bob The Robot: Expoloring the Universe (Robot Bob: Evreni Keşfetmek)* isimli kitap 2020 yılında Olle Green tarafından yapay zekâ kullanılarak

üretimiş bir çocuk kitabıdır. *The Inner Life of an AI: A Memoir by ChatGPT (Bir Yapay Zekânın İ Yaşamı: ChatGPT’den Bir Anı)* ise veri bilimcisi Forrest Xiao ve ChatGPT tarafından yazılan (belki de dünyada ilk) bir anı kitabı olarak 2022 yılında Kindle Edition formatında yayımlanmıştır. John Theo’nun *Ellie’s Trumpet: A Tale of Finding Your Talent (Ellie’nin Trompeti: Yeteneğinizi Bulma Hikâyesi)*, Rob Knott’un *50 Ways AI Would End the World (Yapay Zekânın Dünyanın Sonunu Getirmesinin 50 Yolu)* ve Dawson Hunt’un *Echoes of the Universe (Evrenin Yankıları)* isimli eseri yapay zekâ ve insan ortak yapımı edebî ürünlerdir (All Good Great Staff, 2023).

Kindle Edition formatında yayımlanan Pernar (2023)’ın *The Life* isimli eseri, hibrit Zekâ (insan ve makine ortaklığında) tarafından ortaya konulan ilk şiir kitabıdır. *Anlam (meaning), amaç (purpose) ve ölüm (death)* temalı 66 şiir ve 69 resimden oluşan bu kitap yazarın verdiği fikir, bağlam ve yapı çerçevesinde tamamen OpenAI (ChatGPT ve DALL-E) tarafından oluşturulmuştur. Kitabın tanıtım yazısında yer alan şu gerçeği unutmamak gerekir: “*Yapısı ve bağlamı olmadan yapay zekâ; anlamı ve amacını olmadan da insanlar var olamaz*” (URL20).

2.3. Yapay zekâ kullanarak şiir üretme

Yapay zekâ kullanarak şiir oluşturma denemeleri 1959 yılına kadar uzanmaktadır (Linardaki, 2022). şiir en derin duygularımızı, özlemlerimizi ve etrafımızdaki dünyaya dair düşüncelerimizi temsil eder. Kişisel olanla küresel olan, geçmişle güncel olan, fiziksel olanla soyut olan arasında köprü kuran şiirin mecrası mürekkep damlatan tüy kalemlerden dijital ekranlara dönüşse de özü değişmemiştir. Yapay zekânın hızlı ilerleyişi, yapay zekânın insan bilişini ve işlem gücünü geride bıraktığının görüldüğü bir dönemi başlatmıştır (Rahmeh, 2023, s.372).

Yapay zekâ tarafından üretilen ‘*The Sunshine Lost Windows*’ isimli ilk şiir kitabı 2017 yılında yayımlanmıştır. ‘*Little Ice (Küçük Buz)*’ isimli yapay zekânın hazırladığı bu şiir kitabı toplumda güçlü tepkilere ve tartişmalara neden olmuştur. 1920-1980 yılları arasında Xu Zhimo ve Lin Huiyin’den Misty School’a kadar 519 modern şairin eserlerini öğrenip analiz eden yapay zekâ ‘*Little Ice*’, kesintisiz öğrenme, düzeltme ve 10.000’den fazla yineleme yoluyla on saniye içerisinde 260’tan fazla şiir yazmıştır (Bin, 2023, s. 4991). Yüzyıllardır, en derin duygularımızı ve deneyimlerimizi özetleyen şiir, insanlığın esin kaynağı olagelmıştir. Fakat yapay zekâ, bu asırlık sanatı taklit etmeye alıştığıa özgünlük, duygu ve yaratıcılığın özüne dair sorular ortaya çıkmaktadır (Rahmeh, 2023, s. 373).

Gervás (2000) ve Manurung (2003)’un çalışmalarından bu yana, ‘akıllı’ şiir üretme sistemlerinin geliştirilmesinde önemli bir artış görülmüştür. Bu sistemler metinlerin şiirsel formda yeniden yazılması ile sınırlı değildir. Bunlar genellikle yaratıcı bir değere sahip, estetik açıdan hoş bir metin üretmek için çeşitli dil (örneğin; ses bilgisi, sözcük seçimi, sözdizimi ve anlambilim) seviyeleriyle ilgilenen bilgi yoğun doğal dil üretim sistemleridir (Oliveira, 2017, s.11).

Manurung (2003) “*An evolutionary algorithm approach to poetry generation (şiir üretimine evrimsel bir algoritma yaklaşımı)*” isimli çalışmasında şiirsel metin yazarken son derece hassas olmaya gerek olmadığını çünkü doğal dil üretiminde geçerli olan bazı dil kurallarının şiirde ihlal edilebileceğini ifade etmiştir (Linardaki, 2022, s.2). Manurung, yapay zekânın ürettiği şiirlerin (i) dilbilgisi, (ii) anlamlılık ve (iii) şiirsellik olmak üzere üç unsuru sağlayan bir dil içermesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu önkoşullara göre, ‘Stokastik Metinler’in sonuçlarının dilbilgisel olabileceği, fakat anlam açısından zayıf ve şiirsellik açısından daha da zayıf oldukları açıktır (Linardaki, 2022, s.3).

Her daim insan duygularının ve ifadesinin derinliğinin bir kanıtı sayılan şiir, sözcükleri çoğu zaman dil sınırlarını aşan bir duygu gergeline dokur. İşte tam da bu alana girmeye cesaret eden yapay zekâ, şiirsel dizelerini dünyaya sunmaktadır. Yapay zekâ modelleri günümüzde bazı edebiyat dergilerinde ve çevrimiçi platformlarda yayımlanan şiirsel eserler üretmeye başlamıştır. Üretilen bu şiirlerin bazıları dokunaklı, bazıları ise tuhaf bir anlama sahiptir. Yapay zekânın ürettiği bir şiir aşağıda verilmiştir (Guvvala, 2023):

<i>Beneath the sky, I wander free,</i>	Gökyüzünün altında, özgürce dolaşıyorum,
<i>Through meadows green and whispered dreams.</i>	Sessiz rüyalarla yeşil çayırlar boyunca.
<i>The moon, my guide, a silver beacon,</i>	Ay, rehberim, gümüş bir fener,
<i>In nature's symphony, I find my meaning.</i>	Doğanın senfonisinde kendimi buluyorum.

Kaynak: Guvvala (2023)
Not: Şiir, makale yazarları tarafından tercüme edilmiştir.

Kirmani (2023, s. 574), “*write a poem on batteries*” komutu yaparak ChatGPT'nin pil/batarya konusunda bir şiir yazmasını istemiş ve ChatGPT cevap olarak aşağıdaki şiiri yazmıştır:

<i>Batteries</i>	<i>Bataryalar/Piller</i>
<i>Batteries, oh batteries</i>	<i>Bataryalar, ey bataryalar</i>
<i>Powering our devices and toys</i>	<i>Cihaz ve oyuncaklarımıza güç veren</i>
<i>In our phones, laptops, and cars</i>	<i>Telefonlarımızda, bilgisayarlarımızda ve arabamızda</i>
<i>You are the source of our joys</i>	<i>Sevinç kaynağımızsın</i>
***	***
<i>Small and powerful, yet so discreet</i>	<i>Küçük ve güçlü, fakat çok sade</i>
<i>You silently do your work, day and night</i>	<i>Gece ve gündüz sessizce yaparsın işini</i>
<i>Charging and discharging, never missing a beat</i>	<i>Hiç durmadan dolar ve boşalır</i>
<i>Enabling us to communicate, compute, and take flight</i>	<i>İletişim kurmamızı, hesap yapmamızı ve uçmamızı sağlarsın</i>
***	***
<i>From the lowly flashlight to the mighty space shuttle</i>	<i>Basit el fenerinden devasa uzay mekiğine kadar</i>
<i>You are there, making it all possible</i>	<i>Sen oradasın, her şeyi mümkün kılarsın</i>
<i>Reliable and dependable, never in trouble</i>	<i>Güvenilir ve tutarlı, asla sorun çıkarmaz</i>
<i>A true marvel of engineering, and indispensable</i>	<i>Gerçek bir mühendislik harikası ve vazgeçilmezsin</i>
***	***
<i>So, here's to you, dear battery</i>	<i>Bu yüzden, şerefe, sevgili batarya</i>
<i>Thank you for all that you do</i>	<i>Yaptığın her şey için teşekkürler</i>
<i>You are the unsung hero of technology</i>	<i>Sen teknolojinin isimsiz kahramansın</i>
<i>We salute you!</i>	<i>Seni saygıyla selamlıyoruz!</i>

Kaynak: Kirmani (2023, s. 574)
Not: Şiir, makale yazarları tarafından tercüme edilmiştir.

İçerik filtrelerinin engellediği saldırgan veya tartışmalı konular haricinde ChatGPT, herhangi bir tema hakkında orijinal şiirler yazabilmektedir. ChatGPT gibi araçlar şiir dünyasını ve çok daha fazlasını

değiştirmeye hazır görünse de şairlerin de bize yapay zekâ hakkında öğretecek çok şeyi olduğu aşikârdır. Algoritmalar şiir yazmada ustalaşıyorsa, bunun nedeni kısmi olarak şiirin her zaman algoritmik bir iş olmasıdır (Perlow, 2023).

Her soruya çekinmeden cevap veren ChatGPT'ye “İyi bir şiir yazabilecek durumda mısınız?” diye sordüğümüz zaman alacağımız cevap şöyledir: “Bir yazar olmadan şiir yaratmak mümkün olsa da, konuyla ilgili ve anlamlı görülen şiirlerin çoğu, genellikle kendine özgü bir kimliğe ve sese sahip bir şair tarafından yaratılır.” (Soufi, 2023).

“Yapay zekânın yazdığı şiire, romana edebi eser diyebilir miyiz?” sorusuna yazar Ahmet Ümit şu cevabı vermiştir: “Şiir gibi, özellikle edebî eserlerde bunun gerçekleşmesi son derece zor. Sanat eseri sadece mantıktan oluşan bir yapıt değildir. Sadece mantıktan oluşan bir yapıt olsa bunu bir yapay zekâ ile gerçekleştirmeniz mümkün....”. Yazar Sevin Okyay ise aynı soruya “Edebiyata tutkun olan ve çok okuyan insanları tatmin edeceğine inanmıyorum.” (URL21) şeklinde yorumda bulunmuştur.

2.4. Yapay zekâ ve edebiyat alanında Türkiye’de yapılan çalışmalar

2023 yılından itibaren yapay zekâ ile ilgili haberlerin sosyal medya ve internette geniş yer almaya başlaması ülkemizde bazı edebiyat dergilerini de harekete geçirmiştir. Örneğin *Varlık Dergisi* Haziran 2023 sayısında Mehmet Zaman Saçlıoğlu, Murat Batmankaya, Aziz F. Zambak, Didem Baran Ergül, Mert Aslan, Özgür Ballı ve Mehmet Akif Berber yapay zekânın edebiyat, felsefe, sanat ve mimarlık alanındaki kullanımı konularında kendi görüşlerini ifade eden kısa değerlendirmelerde bulunmuşlardır. *Hece Dergisi* Eylül 2023 sayısında Bilal Can, Ethem Erdoğan, Kadir Tepe, Muhittin Evren, A. Erkan Akay, Şerife Saliha Buğa, Ülker Gündoğdu, Tuba Yavuz, Faik Öcal, Vildan Kınalı, Davut Bayraklı, Yusuf Şahin yapay zekâ ve edebiyat dosyası kapsamında okurların karşısına çıkmışlardır. *Buzdokuz* dergisinin 17. sayısında Muhammed Yusuf Aktekin, ‘ChatGPT Şiire Dair Ne Söyler?’ sorusunun cevabını aramıştır. Aynı derginin 19. sayısında ise ‘Yazıdan Yazılıma: Dijital Kültür Çağında Şiir’ konulu yapay zekâ ile yapılan söyleşiyi de anmak gerekir. Hacettepe Üniversitesi bünyesinde öğrencilerin kurduğu Edebiyatta Çağdaş İncelemeler Topluluğu 11-12 Mayıs 2023 tarihinde ‘Dil ve Edebiyatta Yapay Zekâ Öğrenci Sempozyumu’nu çevrimiçi olarak gerçekleştirmiştir.

Yapay zekânın edebiyat alanında kullanımıyla ilgili akademik ve uygulamalı çalışmalar Türkiye’de de 2023 yılı itibariyle ivme kazanmıştır. Aydoğdu Çelik (2023, s. 142-154) araştırmasında çevrimiçi yapay zekâ yazılım programı OpenAI kullanılarak oluşturulan örneklerle dayanarak yapay zekânın ne çeşit edebî eser yarattığını göstermeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda son zamanlarda yapay zekâ teknolojisinin edebiyat alanında da öne çıktığını ve yazarın ölümünün beklenenden daha erken olabileceğini ifade etmiştir. Tunç (2023, s.1165) çalışmasında “yapay zekânın edebiyat alanında uzmanlaşmış bir bilim insanı derecesinde nitelikli yorumlar yapamadığı; buna karşılık yapay zekânın doğru sorularla birlikte kullanıcı/araştırmacının zihninde özgün düşünceler oluşturmada olumlu katkılar sağlayabileceği” sonucuna varmıştır.

Türkiye’de yapay zekânın edebî eser üretmesine dair çalışmalara/denemelere de ilginin arttığı görülmektedir. Şahin (2023), ChatGPT’ye “Bana kısa bir şiir yaz. Ege’de kışın küçük bir adada yaşayan kadın uzaktaki sevgilisini özlüyor.” şeklinde bir komut yazarak yapay zekânın şiir yazma becerisini test etmiştir. Yapay zekâ kısa bir süre içerisinde verilen komut doğrultusunda bir şiir yazmıştır. Say (2022)’ın yapay zekâyâ yönelik temel soruları cevaplandığı, yapay zekâ ile ilgili tartışmalara yer verdiği kitabı *50 Soruda Yapay Zekâ*, meraklısına konu ile ilgili yol göstermektedir. Yazbahar (2023, s. 445-446),

ChatGPT'den “varoluşçuluk, yalnızlık, yabancılaşma, kaçış ve ölüm” anahtar kavramlarını kullanarak şiir yazmasını talep etmiş ve ChatGPT'nin ürettiği ‘Ölümün Sessizliğindeki Yalnızlık’, ‘Uzaklığın İç Yankısı’, ‘Gizli Sessizliklerin Şarkısı’ ve ‘Yalnızlığın Sessizliği’ başlıklı şiirleri varoluşçu bakış açısı ile irdelemiştir. Analiz sonucunda Yazbahar (2023), “*Yapay zekânın yazdığı dört şiir de -bilinçli ya da bilinçsiz- varoluşçu düşüncenin ‘Ben kimim?’ ‘Varoluş nedenim ne?’ ve ‘Toplum içinde neredeyim?’ gibi temel özellikleri içselleştirilerek ve çeşitli imgelerle zenginleştirilerek üretilmiş ancak dil ve üslup açısından incelendiğinde zayıf şiirlerdir.*” sonucuna varmıştır.

Karadoğan (2023, s. 406-423), hikâye oluşturmada yapay zekâ kullanımının olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyduğu çalışmasında yapay zekâdan (Google Bard) örnek hikâye oluşturmaya ve ayrıca iyi bir hikâyenin nasıl yazılabileceği konusunda bilgi istemiştir. Yapay zekâ ve insan tarafından oluşturulan hikâyelerin karşılaştırılması Google Bard tarafından gerçekleştirilmiştir.

3. Yapay Zekânın Bilimsel Metinlerde Kullanımı

Yapay zekânın bilimsel çalışmalarda kullanıcılara yardımcı olacağı gerçeği inkâr edilemez. ChatGPT, Google Bard, Bing ve diğer Büyük Dil Modelleri (LLM-Large Language Model) kullanıcılarına dilbilgisi, kelime bilgisi ve yazma stili konularında yardımcı olabilecek yeteneğe sahip dil programlarıdır. LLM'nin de ötesinde diğer yapay zekâ kaynakları hem intihal kontrolü yapmak hem de mevcut veri tabanlarındaki bilgi ve kaynakları tarayarak makale yazmak isteyen araştırmacılara arama motoru hizmeti sunabilir (Kacena vd., 2024).

ChatGPT, yöneltilen soruları cevaplama, bilgi verme, metinle ilgili görevleri yerine getirme, önerilerde bulunma ve kullanıcılarla doğal şekilde etkileşim kurma gibi görevleri yerine getirmektedir. OpenAI tarafından yürütülen eğitim çalışmaları ve teknolojik iyileştirmelerle ChatGPT günden güne geliştirilmeye devam etmektedir (Prananta, 2023, s.1032). Bu da yapay zekânın bilimsel metin oluşturmada insanlara yol gösterebileceğinin, onlar adına metin yazabileceğinin önemli bir işaretidir.

Sofistike bir sohbet robotu olarak ChatGPT, basit soruları yanıtlamanın yanında teşekkür mektupları oluşturmak ve verimlilik sorunlarını ele almak gibi daha gelişmiş görev içeren çok çeşitli metin tabanlı istekleri de yerine getirebilir. Hatta bir ana konuyu alt konulara bölerek ve her bir bölümü ChatGPT'ye yazdırarak bilimsel makalelerin tamamını yazabilmektedir. Bir araç kullanarak bir makalenin tamamını oluşturmak da mümkündür, daha uzun yanıtlara izin veren tam sürümle, bir araştırmacının en az girdi kullanarak birkaç saniye içinde makalenin tamamını yazması da mümkündür (Lund & Wang, 2023).

4. Yazılan Metinlerde Telif ve Güvenilirlik Sorunu

Kasım 1981'de, *OMNİ* dergisinde yayımlanan bir nesir yazısının yazarı ‘Racter’ adlı bir bilgisayar programıydı (URL22). ‘Racter’ın 1984 yılında ilk kitabının yayımlanması (URL23) ise yapay zekâ ve telif hakkı konularında önemli endişelere yol açmaya başlamıştır (URL24). O tarihten bu yana, yapay zekâ ve yazarlık (yaratıcılık) konularında akademik alanda çok sayıda tartışma yapılmaya başlanmıştır. Temel soru, mevcut telif hakları yasasına göre yapay zekânın ‘yazar’ olarak kabul edilip edilemeyeceği sorunsalı üzerine birçok ülkede, telif hakkı ofisleri ve mahkemeler yapay zekânın yazar olarak kabul edilmesi konusunda ‘olumsuz görüş’ bildirmişlerdir. Bazı ülkelerde ise bu sorunun cevabı net olarak telif hakkı tüzüklerinde bulunabilmektedir. Örneğin, Güney Kore Telif Hakkı Yasası “*bir insanın düşüncelerini veya duygularını ifade eden bir yaratım*”ı ‘eser’ ve “*bir eseri yaratan kişi*”yi de ‘yazar’ olarak kabul etmektedir (Article 2-i, 2-ii) (URL25). Yani yazar, ancak insan olabilir.

ChatGPT'nin 30 Kasım 2022 tarihinde kullanıma açılmasıyla birlikte özellikle üniversite öğrencilerinin ödev, makale ve sunum hazırlamada ve hatta lisansüstü tez yazımında yapay zekâyı kullandıkları yönünde ipuçlarına ulaşılmış; bu nedenle bazı üniversitelerde ChatGPT kullanımına yönelik kısıtlamalar getirilmiş ve akademik çalışmalarda yapay zekâ kullanımını önlemek ve etik kural ihlali yapılan eserleri belirlemek için önlemler (Turnitin uygulaması gibi) alınmaya başlanmıştır.

Akademisyenler, edebiyatçılar, yazar birlikleri ve yayıncılar tarafından son zamanlarda üzerinde tartışılan en önemli konulardan biri de yapay zekânın ürettiği edebî metinlerin intihal ve fikrî mülkiyet hakları açısından ne gibi etik ve hukuki sorunlarla karşılaşabileceğidir. Bu konuda Fikrî Mülkiyet uzmanı ve aynı zamanda avukat olan Mario Sol Muntañola'nın yapay zekânın yazar olup-olamayacağı konusundaki fikri şöyledir:

“Belki bir makine sanat yaratabilir... Ancak makine fikrî mülkiyet hukuku tarafından korunmayacaktır çünkü bunun gerçekleşmesi için bir yazarın olması gerekir. Bu nedenle -nadir durumlar dışında- yalnızca [insanlar] yazar olabilir.” (Soufi, 2023).

“Makine, muazzam derin öğrenme sinir ağları aracılığıyla çok basit komutlarla internetten tek bir cümle bile intihal yapmadan birkaç saniye içinde metin yazabilme kapasitesine sahiptir. Ancak yapay zekânın yasal olarak bu eserlerin yazarı olduğu düşünülemez.” (Soufi, 2023).

Mevcut yapay zekâ sohbet robotunun yalnızca telif hakkı yasası açısından değil, aynı zamanda araştırma etiği açısından da akademik bir makalenin yazarı olması sorun oluşturur. Araştırmacılar yapay zekâ sohbet robotlarını araştırma aracı olarak kullansalar bile; kullanıcıların yapay zekâ sohbet robotlarının yetkin fakat tehlikeli bir araştırma yardımcısı olabileceğinin bilincinde olmaları gerekir. Bu nedenle yapay zekânın oluşturduğu bir metnin gerçekliği mutlaka doğrulanmalıdır. Araştırmacılar, yapay zekâ sohbet robotlarını kullanmanın heyecan verici olduğunu birçok alanda kullanılabileceğini kabul etmekle birlikte bu kullanımın her zaman ağır sorumlulukları da beraberinde getirdiğini unutmamalıdır (Lee, 2023).

ChatGPT tartışmalı konularda cevap vermektan kaçınmak üzere eğitilmiştir. Yapılan testlerde, yapay zekânın kişisel görüşler, ırk ve dinî konular ile varoluş amacı hakkındaki sorulara genel geçer bir yanıt verdiği gözlenmiştir. Ayrıca, yapay zekâ bağımsız düşünme yeteneğine sahip olmadığını ve ayrımcı davranışlarda bulunmayacağını da açıklamaktadır. Dahası filtreler, kullanıcıların yasa dışı veya ahlâk dışı faaliyetlerle ilgili metin oluşturmasını engelleme özelliğine de sahiptir (URL26).

5. Yapay Zekâ Konusunda Bilinmesi Gereken Hususlar

Son birkaç yıldır makine öğrenimi tabanlı araçlarla desteklenen algoritmalar artık belli bir olgunluğa ulaşmıştır. Bu çığır açan atılımlardan biri de 30 Kasım 2022 tarihinde Kaliforniya merkezli bir yapay zekâ şirketi olan OpenAI tarafından piyasaya sürülen etkileşimli sohbet robotu ChatGPT'dir (URL27). 5 Aralık 2022 itibariyle 1 milyondan fazla kullanıcıya (URL28) ulaşan robot, talep üzerine şiirler, film sahneleri, şakalar ve reklamlar yazabilmektedir (Kirmani, 2023, s. 574).

ChatGPT sisteminin insan dilini anlama yeteneği, şiirler, kısa hikâyeler, romanlar veya insan çalışmasına eşdeğer kaliteye sahip diğer yazı türlerini yazma gibi yaratıcı bir şekilde yazmayı kolaylaştırmaktadır. Ancak, sohbet robotu sisteminin kullanılması, öğrencilerin ustalaşması gereken eleştirel, yaratıcı ve işbirlikçi düşünme alanlarında yeteneklerin azalmasına yol açabilir (Shidiq, 2023, s. 354).

Yapay zekâ hikâye oluşturucuları otomatik olarak senaryo başlıkları, karakterler, sahneler ve diyaloglar oluşturabilirler (Chen & Liu, 2021; Issa & Jusoh, 2019; Suh & An, 2022; Fang vd., 2023, s.14362). Fakat yapay zekâ hikâye oluşturucuları, dilbilgisi hataları ve tutarsız metinler de oluşturabilmektedirler. Kısacası hatasız değildirler (Hsu vd., 2019). Bunun nedeni yapay zekâ destekli hikâye yazımının insanın içinde bulunduğu karmaşıklıkları tam olarak kavrayamaması, insanın duygularını anlamaktan yoksun olması, alaycılığı anlayamaması, insan çelişkilerini yorumlayamaması olarak sıralanabilir (Lee vd., 2022). Ayrıca, yapay zekâ tarafından oluşturulan hikâyelerin okuyucularla istenilen düzeyde duygusal bağ kurmada zorlanması da bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır (Fang vd., 2023, s.14363).

Yapay zekâ yazma araçları hızlı ve hassas içerik oluşturabilmesine rağmen; üretilen eserlerde ‘duygu’, ‘hissediş/seziş’ ve ‘tepki’ yetersiz olduğu için şu anda insan yazarların yerini alamayacağı düşünülmektedir. Yapay zekâ, bugünkü haliyle, insanın yazma becerilerini tamamlayabilir, fakat kritik senaryolar üzerinde harekete geçemediği için insan yazarları tamamen ortadan kaldırmak mümkün değildir (Amina, 2024). Bu bakımdan yapay zekâ bir araç, bir ara yüz veya bir ortam olarak görülebilir. Yazarın/programcının yapay zekâyı kavramsallaştırma şekli, çalışmalarının hedeflerini çerçeveler ve teknolojilerin edebî ve yaratıcı potansiyeline rehberlik eder/yol gösterir (Heflin, 2020, s. 34). Her geçen gün yenilenen yapay zekâ araçları sebebiyle bu değerlendirmelere “şimdilik” demekten başka çare yok gibidir.

Bilim insanlarının büyük bir kısmı akıllı bir sistemin sevgi/aşk ya da nefret gibi insani duyguları temsil edemeyeceğine; ikinci bir görüş olarak da bir sistemin isteyerek cömert ya da intikamcı olmasına gerek olmadığına inanmaktadırlar (Gupta, 2017, s.2). Bu tarz insani duygulanımların tepkilerini yapay zekânın henüz veremediğini biliyoruz.

Yapay zekâ, “*yazarlar için verimlilik/üretkenliği artırma, dil yeterliliğini ilerletme ve yenilikçi yazma stillerini geliştirme konularında bir dizi fayda sağlayabilir. Ayrıca, büyük veri kümelerine ve kaynaklara erişim sağlayarak yazarların araştırma yapma ve yeni konuları keşfetme konularında yardımcı olabilir.*” (Hutson & Schnellmann, 2023, s. 3). Ayrıca, yapay zekâ destekli yazma araçları anında geri bildirim ve iyileştirme önerileri sunma özellikleri ile edebiyat eğitimi gören öğrencilerin yazma süreçlerini geliştirmelerine de destek olabilmektedir (Alharbi, 2023, s. 1). Buna karşılık, bazı araştırmacıların/öğrencilerin yapay zekâ araçlarına aşırı güvenmeleri ve yapay zekânın hata yapmayacağını kabullenmesi, yaratıcı çalışmaların özgünlüğünü ve çeşitliliğini sınırlayabilmektedir. Potansiyel olarak stil ve temaların homojenleşmesine yol açabileceği için yazma sürecinde yapay zekâyı sonsuz şekilde güvenilmemesi gerekir (Hutson & Schnellmann, 2023, s. 3).

ChatGPT, bazen kulağa mantıklı gelen yanlış veya saçma cevaplar yazabilmektedir. Şimdilik bu sorunu çözmek oldukça zordur, çünkü; 1) Pekiştirilmiş Öğrenme (RL: Reinforcement Learning) eğitimi sırasında, hâlihazırda doğrunun bir kaynağı yoktur, 2) modelin daha dikkatli olacak şekilde eğitilmesi, doğru cevaplayabileceği soruları reddetmesine neden olabilir ve (3) denetimli eğitim modeli, yanlış yönlendirir dolayısıyla ideal cevap, insan göstericinin ne bildiğinden ziyade modelin ne bildiğine bağlıdır. ChatGPT, giriş ifadesindeki ince ayarlara veya aynı soruyu birden fazla kez denemeye karşı duyarlıdır. Örneğin, bir sorunun bir ifadesi verildiğinde, model cevabı bilmediğini iddia edebilir, fakat giriş ifadesi yeniden yazıldığında doğru olarak cevaplayabilir (URL27).

ChatGPT başta yabancı dilde metin tercümesi olmak üzere metin özetleme, yöneltilen soruları yanıtlama, yaratıcı yazarlık (şiir veya kurgu gibi), yüksek kaliteli uzun veya kısa formda içerik (blog yazısı gibi) oluşturma, sohbet esnasında verilen ipuçlarını cevaplama, karmaşık konuları, kavramları veya

temaları açıklama, mevcut koddaki hataları düzeltme veya yeni kod üretme gibi çok geniş yelpazedeki görevleri yapabilmektedir (Eke, 2023). ChatGPT, makaleler, web siteleri, kitaplar ve yazılı konuşmalar dahil olmak üzere geniş bir veri düzlemi üzerinde eğitilmiştir (Health, 2023; Adıgüzel vd., 2023). ChatGPT'nin yaygın kullanımı kaçınılmaz görünse de mevcut yinelemesindeki dikkatsiz, kontrolsüz kullanım neticesinde uygulama hem toplum hem de akademik yayıncılık karşısında bir düşmana dönüşebilir (Health, 2023).

Uluslararası dergilerde yapılan araştırmalara göre ChatGPT'nin akademisyenleri yeni yollarla ilerletmek için mükemmel bir potansiyele sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, bir profesyonel olarak bu teknolojiyi kötüye kullanmak yerine, işi geliştirmek için sorumluluk bilinci ve etik hususlar ekseninde bu teknolojinin nasıl kullanılacağını düşünmek gerekir (Lund & Wang, 2023; Shidiq, 2023, s. 355).

Kullanıcı tarafından girilen anahtar kelimelere göre cevap verebilme özelliğine sahip olan ChatGPT, eğitim ve öğrenim dünyasını olumlu yönde etkileyebilir (Shidiq, 2023, s. 356). Ancak ChatGPT'nin arama, keşfetme, referans sağlama, bilgi hizmeti sunma, kataloglama, meta veri oluşturma ve içerik yaratma süreçlerinin iyileştirilmesi gibi avantajları yanında gizlilik ve önyargı gibi etik hususları dikkate alınması gerekmektedir (Lund & Wang, 2023).

Genel olarak, yapay zekâ kullanımı, derleme makale yazmak için harcanan zamanı azaltmaktadır. Ancak, daha kapsamlı bilgi kontrolü yapmak gerekliliği de kaçınılmazdır. Sadece yapay zekâ destekli yaklaşımda, atıfta bulunulan referansların %70'inin hatalı olduğu tespit edilmiştir. İlginçtir ki; yapay zekâ destekli yaklaşım, intihal olasılığının daha yüksek olduğunu gösteren en yüksek benzerlik oranına sahiptir (Kacena vd., 2024).

ChatGPT'nin bilindik konularda kısa makaleler yazma becerisini test eden Alkaissi ve MacFarlane, oluşturulan metni inceleyip doğruluğunu kontrol ettiklerinde bir taraftan mantıksız, bir taraftan ise kendinden emin yanıtlarla karşılaşmışlardır. Bu durum, 'yapay halüsinasyon' olarak tanımlanmıştır (Alkaissi & McFarlane, 2023).

Kendi kendine eğitim ve bireysel öğrenme bağlamında, ChatGPT'nin hâlâ nispeten yeni bir teknoloji olduğunu, potansiyelini ve sınırlarını doğru bir şekilde anlamak için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu unutmamak gerekir (Lund & Wang, 2023).

Angus Fletcher, "*Why Computers Will Never Read (or Write) Literature (Bilgisayarlar Neden Edebiyatı Asla Okumayacak (ya da Yazmayacak)*" başlıklı makalesinde yapay zekânın hiçbir zaman iyi romanlar yazamayacağını, çünkü olay örgüsünü ve karakter gelişimini yöneten nedensel akıl yürütmeden yoksun olduklarını hem tarihsel hem de mantıksal bir şekilde ortaya koyar (Fletcher, 2021, s. 2-3). Bilgisayarların nedensel akıl yürütme yapamadığı doğru olmakla birlikte sahadaki gerçekler Fletcher'in savını çürütmektedir. Scanlan (2021)'in "*bilgisayarların yazdığını, okuduğunu ve üstelik bunu birçok Amerikalı üniversite öğrencisinden daha akıcı bir şekilde yaptığı*" görüşü bunu doğrular niteliktedir.

"*Makinelerin insanlardan daha iyi hikâyeler yazdığı bir dünya*" bilim kurgu romanlarının konusu gibi gelebilir, ancak bu fantastik durum günümüzde gerçeğe dönüşmektedir. Yapay zekâ (AI) alanındaki gelişmeler sayesinde, yaratıcı yazarlığın geleceği heyecan verici ve benzeri görülmemiş şekillerde şekillenmeye başlamıştır (AIContentfy team, 2023).

Edebiyatla amatör olarak ilgilenen insanlar roman, fantastik hikâye veya masal yazarken yaratıcılıktan yoksun olabilirler veya bir hikâye oluştururken karakterizasyon, zaman, mekân gibi yapısal unsurları tasarlamada, tema, giriş ve sonuç, doruk noktası ve çözüm hakkında beyin fırtınası yapmakta başarı elde edemeyebilirler (Fang vd., 2023, s.14362). İşte böyle bir durumda dijital hikâye yazımı, dijital kitaplar, sanal gerçeklik ve yapay zekâ gibi dijital teknolojilerle yazmayı sağlamak için geleneksel ve yeni okuryazarlık yaklaşımlarını birleştirebilir (Lee vd., 2022; Tanrıkulu, 2022).

Edebiyatta yapay zekânın en heyecanlı uygulamalarından biri, yeni karakterler yaratabilme yeteneğidir. Yapay zekâ, makine öğrenimi algoritmalarını kullanarak edebî metinleri geniş bir yelpazede analiz edebilir ve yerleşik edebî geleneklerle tutarlı benzersiz karakterler yaratabilir. Bu, hikâyeleri için yeni ve özellikle inandırıcı karakterler bulmakta zorlanan yazarlar için yararlı olabileceği gibi yapay zekâ ayrıca karakter gelişimi için yeni bakış açıları ve fikirler aracılığıyla farklı ve kapsayıcı karakterler oluşturmaya yardımcı da olabilir (Smiles, 2024).

Goldsmith (2011), *Yaratıcı Olmayan Yazı: Dijital Çağda Dili Yönetmek (Uncreative Writing: Managing Language in the Digital Age)* adlı kitabında edebiyat alanında makine-insan işbirliğinin gelecekte ulaşacağı boyutu “Belki de geleceğin büyük yazarları, dil uygulamalarını manipüle etmek, analiz etmek ve dağıtmak için en iyi programları yazabilenler olacak” (Soufi, 2023) şeklinde ifade etmiş ve herkesin merak ettiği “Gelecekte yazarlar işini kaybedecek mi?” şeklindeki soru ile ilgili olarak yapay zekânın özellikle amatör edebiyatçılara yol, yöntem ve kapsam göstererek onların gelişimine katkı sağlayacağı şeklinde bir düşünceye varmıştır.

The Future of Life Institute tarafından *Yapay Zekâ Etkileri (AI Impacts)* projesi kapsamında yakın bir zamanda yürütülen bir anketten elde edilen verilere göre; yapay zekânın 2050 yılına kadar *çok satan (bestseller)* bir kitap yazabilecek kapasitede olacağı öngörülmektedir. *Briegas (2018)* ise yazılım tarafından oluşturulan böyle bir literatürü okumak için bu kadar uzun süre beklemeye gerek olmayacağını iddia ederek şu örneği vermiştir:

“Japonya’da bilgisayarlar zaten edebiyat yarışmalarına katılıyor. Nikkei Hoshi Shinichi Edebiyat Ödülü, insan olmayan yazarların, jürinin rakiplerin doğasını bilmeden eserlerini sunmalarına olanak tanıyor. Son baskıda aldıkları 1.450 başvurudan 11’i kısmen makine tarafından yazılmıştı. Bunlardan biri olan *The Day A Computer Writes A Novel (Bilgisayarın Roman Yazdığı Gün)* yarışmanın ilk turunu geçmeyi başarmıştı.” (All Good Great Staff, 2023).

Sonuç

Yapay zekâ, bilgisayar sistemlerine insan benzeri düşünme ve öğrenme yetenekleri kazandırmayı amaçlayan bir alan olarak günümüzde önemli bir konu haline gelmiştir. Yapay zekânın çeşitli türlerinden söz etmekle birlikte yapay zekâyı temel olarak güçlü yapay zekâ ve zayıf yapay zekâ olmak üzere iki ana kategoriye ayrılabiliriz. Güçlü yapay zekâ, genel zekâ yeteneklerine sahip sistemleri ifade ederken, zayıf yapay zekâ spesifik görevlerde uzmanlaşmış sistemleri tanımlar.

Yapmış olduğumuz literatür taraması yapay zekâ tarihçesi, çeşitleri, edebiyatla ilişkisi, edebiyatta kullanımına dair örnekler, Türkiye’deki çalışmalar, yapay zekânın bilimsel metinlerde kullanımı, telif sorunları gibi başlıklara odaklanarak okuyucuya geniş bir bakış açısı sunmayı amaçlamıştır. Bu literatür taraması, yapay zekâ ve edebiyat arasındaki ilişkinin karmaşıklığını ve önemini vurgulamaktadır. Gelecekte, yapay zekânın baş döndüren evrimi ile bu iki alan arasındaki etkileşimin daha da derinleşmesi ve yeni yaratıcı ifade biçimlerinin ortaya çıkması mümkündür. Biz bu çalışmamızda konu ile ilgili dünyada ve ülkemizdeki kavramsal algıyı ve yapılan çalışmaları özetlemeye çalıştık. “Yapay zekâ

ve edebiyat” başlığı altında edebî olan yahut olmayan metin üretimlerine yaklaşım, yapay zekânın insanın yazma süreçlerine katkısı yahut yazma süreçlerine olumsuz etkisi, yapay zekâyâ güven yahut güvensizlik, yapay zekânın yazma faaliyetindeki etik sorunlar ve bunlara yaklaşımlar, yapay zekânın yazar/şair yerine konumlanmasının imkânı/imkânsızlığı üzerine düşünceleri tespit etmeye çalıştık. Bugün bu soru ve sorunlara getirilen cevapların bir yıl sonra yeni yapay zekâ modelleri ile değişebileceğinin farkındayız. Turing’in hayalinin ötesinde gerçekleşen şiir üretimi, başlangıçta soğuk, sıradan, sadece şekil ve kafiye başarısı taşımış olsa da yapay zekâ, her geçen gün şiirin duygu yoğunluğuna yaklaşmaya başlamıştır. Şu hâlde “Yapay zekâ, şairi/yazarı öldürür mü?” sorusuna da her geçen gün farklı cevaplar verilmesi beklenebilir.

Kaynakça

- Adiguzel, T., Kaya, M. H. & Cansu, F. K. (2023). Revolutionizing education with AI: Exploring the transformative potential of ChatGPT. *Contemporary Educational Technology*, 15(3), ep429. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13152>
- AiContentfy team (2023). *The future of creative writing with AI*. Erişim tarihi: 11.02.2024. <https://aicontentfy.com/en/blog/future-of-creative-writing-with-ai>
- Alkaissi, H. & McFarlane, S. I. (2023). Artificial hallucinations in ChatGPT: Implications in scientific writing. *Cureus*, 15(2), e35179. DOI: 10.7759/cureus.35179
- Alharbi, W. (2023). AI in the foreign language classroom: a pedagogical overview of automated writing assistance tools. *Education Research International*, <https://doi.org/10.1155/2023/4253331>, Article ID 425331.
- All Good Great Staff. (6 September 2023). *Books written by artificial intelligence*. Erişim tarihi: 10.01.2024. <https://allgoodgreat.com/list-of-books-written-by-artificial-intelligence/>
- Amina (17 January 2024). *How to utilize AI in writing to become a better writer*. Erişim tarihi: 14.02.2024. <https://getgenie.ai/utilize-ai-in-writing-to-be-better-writer/>
- Arathdar, D. (2021). Literature, narrativity and composition in the age of artificial intelligence. *TRANS- [En ligne]*, 27(2021). DOI: <https://doi.org/10.4000/trans.6804>
- Aydoğdu Çelik, M. (2023). Death of the Author: A Survey on Artificial Intelligence in Literature. *Journal of Communication Science Researches*, 3(2), 142-154.
- Bin, H. (2023). Ethical challenges of artificially intelligent poetic works: subjectivity, ownership and cultural transformation. *Journal of Namibian Studies*, 33(S2), 4991-5005.
- Bowman, S. R., Vilnis, L., Vinyals, O., Dai, A. M., Jozefowicz, R. & Bengio, S. (2016). Generating Sentences from a Continuous Space. *Proceedings of the 20th SIGNLL Conference on Computational Natural Language Learning*, August 7-12, 2016, pp. 10-21, Association for Computational Linguistics, Berlin-Germany.
- Bridy, A. (2012). Coding creativity: copyright and the artificially intelligent author. *Stanford Technology Law Review*, 5(2012), 1-28.
- Briegas, M. T. (2018). *Artificial Intelligence has Made its Way to Literature*. Erişim tarihi: 28.12.2023. <https://www.bbva.com/en/artificial-intelligence-made-way-literature/>
- Buchanan, B. G. (2006). A (very) brief history of artificial intelligence. *AI Magazine*, 26(4), 53-60.
- Chen, Z. H. & Liu, W. Y. (2021). A six-stage story structure approach for elementary students’ story production: Quality, interest, and attitude. *Computer Assisted Language Learning*, 34(1-2), 184-207.
- Claudé, M. & Combe, D. (2018). *The roles of artificial intelligence and humans in decision making: Towards augmented humans? A focus on knowledge-intensive firms*. Master’s Thesis, Umeå School of Business, Economics and Statistics, Umeå University, Sweden. Erişim tarihi: 20.01.2024. <https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:1230135/FULLTEXT01.pdf>

- Copeland, J. (1993). *Artificial intelligence: A philosophical introduction*. Massachusetts: Blackwell Inc.
- Cotton, D. R. E., Cotton, P. A. & Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>.
- Çalapkulu, S. (2019). *Robot teknolojisinin babası El-Cezeri!* Erişim tarihi: 11.02.2024. https://www.baretdergisi.com/images/haberler/2020/07/El-Cezeri-12.12.2019_rev.03.pdf
- Çırak, B. & Yörük, A. (2015). Mekatronik Biliminin Öncüsü İsmail El-Cezeri. *SUSBİD*, 4, 175-194.
- Çayır, A. (2023). A literature review on the effect of artificial intelligence on education. *Journal of Human and Social Sciences*, 6(2), 276- 288.
- Duval, A., Lamson, T., de K rouara, G. D. L. & Gall , M. (2020). *Breaking writer's block: Low-cost fine-tuning of natural language generation models*. arXiv preprint arXiv:2101.03216.
- Dwivedi, Y. K., Hughes, L., Ismagilova, E., Aarts, G., Coombs, C., Crick, T., et al. (2021). Artificial intelligence (AI): Multidisciplinary perspectives on emerging challenges, opportunities, and agenda for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 57, 101994. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.08.002>
- Eke, O. D. (2023). ChatGPT and the rise of generative AI: Threat to academic integrity? *Journal of Responsible Technology*, 13, 100060. <https://doi.org/10.1016/j.jrt.2023.100060>
- Elkins, K. & Chun, J. (2020). Can GPT-3 pass a writer's turing test? *Journal of Cultural Analytics*, 5(2), 17212. <https://doi.org/10.22148/001c.17212>
- Evans, G. (2017). *Artificial intelligence: Where we came from, where we are now, and where we are going*. Master of Science. University of Victoria.
- Eynon, R. & Young, E. (2021). Methodology, legend, and rhetoric: the constructions of AI by academia, industry, and policy groups for lifelong learning. *Science, Technology, & Human Values*, 46(1), 166-191.
- Fang, X., Ng, D.T.K., Leung, J.K.L. & Chu, S.K.W. (2023). A systematic review of artificial intelligence technologies used for story writing. *Education and Information Technologies*, 28, 14361-14397. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11741-5>.
- Fechter, J. (2024). *13 best AI book writers of 2024*. <https://technicalwriterhq.com/tools/ai-writer/ai-book-writer/>
- Fletcher, A. (2021). Why computers will never read (or write): A logical proof and a narrative. *Narrative*, 29(1), 1-28. <https://doi.org/10.1353/nar.2021.0000>.
- Gerv s, P. (2000). WASP: Evaluation of different strategies for the automatic generation of spanish verse. *Proceedings of AISB'00 Symposium on Creative & Cultural Aspects and Applications of AI & Cognitive Science*, pp. 93-100, Birmingham, UK.
- Goldsmith, K. (2011). *Uncreative Writing: Managing Language in the Digital Age*. New York: Columbia University Press.
- Gupta, N. (2017). A Literature Survey on Artificial Intelligence. *International Journal of Engineering Research & Technology (IJERT)*, 5(19), 1-5.
- Gurkaynak, G., Yilmaz, I. & Haksever, G. (2016). Stifling artificial intelligence: Human perils. *Computer Law & Security Review*, 32(5), 749-758.
- Guvvala, S. (2023). *The evolution of AI-generated poetry and literature*. Erişim tarihi: 11.01.2024. <https://www.analyticsvidhya.com/blog/2023/10/ai-generated-poetry-and-literature/>
- Haenlein, M. & Kaplan, A. (2019). A brief history of artificial intelligence: On the past, present, and future of artificial intelligence. *California Management Review*, 61(4), 5-14. <https://doi.org/10.1177/0008125619864925>
- Harris, E. A. (2023). *Peering into the future of novels, with trained machines ready*. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2023/04/20/books/ai-novels-stephen-marche.html>

- Health, T. L. D. (2023). ChatGPT: Friend or foe? *The Lancet: Digital health*, 5(3), e102. [https://doi.org/10.1016/S2589-7500\(23\)00023-7](https://doi.org/10.1016/S2589-7500(23)00023-7)
- Heflin, J. (2020). *AI-generated literature and the vectorized word*. MSc Thesis in Comparative Media Studies at the Massachusetts Institute of Technology, USA.
- Holmes, W., Persson, J., Chounta, I. A., Wasson, B. & Dimitrova, V. (2022). *Artificial intelligence and education: A critical view through the lens of human rights, democracy and the rule of law*. Strasbourg: Council of Europe.
- Hsu, T. Y., Hsu, Y. C., & Huang, T. H. (May 2019). On how users edit computer-generated visual stories. In *Extended Abstracts of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-6). <https://doi.org/10.1145/3290607.3312965>
- Hutson, J. & Schnellmann, A. (2023). The poetry of prompts: The collaborative role of generative artificial intelligence in the creation of poetry and the anxiety of machine influence. *Global Journal of Computer Science and Technology*, XXIII(1), 1-14.
- Issa, L., & Jusoh, S. (October 2019). Applying ontology in computational creativity approach for generating a story. In *2019 2nd International Conference on new Trends in Computing Sciences (ICTCS)*, pp. 1-6, IEEE.
- Kacena, M. A., Plotkin, L. I. & Fehrenbacher, J. C. (2024). The use of artificial intelligence in writing scientific review articles. *Current Osteoporosis Reports*, <https://doi.org/10.1007/s11914-023-00852-0>
- Karadoğan, A. (2023). A bridge between technology and creativity: Story writing with artificial intelligence. *Journal of Human and Social Sciences*, 6(2), 406-423
- Kirmani, A. R. (2023). Artificial intelligence-enabled science poetry. *ACS Energy Lett*, 8, 574-576.
- Lee, M., Liang, P. & Yang, Q. (2022, April). Coauthor: Designing a human-ai collaborative writing dataset for exploring language model capabilities. In *CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, pp. 1-19.
- Lee, J. Y. (2023). Can an artificial intelligence chatbot be the author of a scholarly article? *J Educ Eval Health Prof*. 20.6. doi: 10.3352/jeehp.2023.20.6
- Levin, S. R. (1962). *Linguistic structures in poetry (Janua linguarum no. 23)*. Mouton & Co, 64 pages.
- Linardaki, C. (2022). Poetry at the first steps of artificial intelligence. *Humanist Studies & the Digital Age*, 7.1 (2022)
- Liu, C., Hou, J., Tu, Y. F., Wang, Y., & Hwang, G. J. (2021). Incorporating a reflective thinking promoting mechanism into artificial intelligence-supported English writing environments. *Interactive Learning Environments*, 31(9), 5614-5632. DOI:10.1080/10494820.2021.2012812
- Lucy, L. & Bamman, D. (11 June 2021). Gender and representation bias in GPT-3 generated stories. *Proceedings of the Third Workshop on Narrative Understanding*, Mexico City, 48-55.
- Lund, B. & Wang, T. (2023). Chatting about ChatGPT: how may AI and GPT impact academia and libraries? *Library Hi Tech New*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4333415>
- Malik, A. R., Pratiwi, Y., Andajani, K., Numertayasa, I. W., Suharti, S., Darwis, A. & Marzukie (2023). Exploring artificial intelligence in academic essay: Higher education student's perspective. *International Journal of Educational Research Open*, 5(2023), 100296. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100296>
- Manurung, H. M. (2003). *An evolutionary algorithm approach to poetry generation*, PhD Dissertation, University of Edinburgh Institute for Communicating and Collaborative Systems School of Informatics, UK.
- McCoy, J. (14 December 2023). *Best AI book writers: Ushering in a new era in literature*. <https://contentatscale.ai/blog/best-ai-book-writer/>

- Merchant, B. (2018). *When an AI goes full Jack Kerouac. The Atlantic*. Erişim tarihi: 08.01.2024. https://en.wikipedia.org/wiki/1_the_Road
- Mitchell, A. (05 January 2023). *Professor catches student cheating with ChatGPT: 'I feel abject terror'*. New York Post. Erişim tarihi: 17.01.2024. <https://nypost.com/2022/12/26/students-using-chatgpt-to-cheatprofessor-warns/>
- Nirala, K. K., Singh, N. K. & Purani, V. S. (2022). A survey on providing customer and public administrationbased services using AI: Chatbot. *Multimedia Tools and Applications*, 1-32. <https://doi.org/10.1007/s11042-021-11458-y>
- OECD (2023). *Recommendation of the council on artificial intelligence*. OECD/LEGAL/0449.
- Oliveira, H. G. (2017). A Survey on intelligent poetry generation: Languages, features, techniques, reutilisation and evaluation. *Proceedings of the 10th International Natural Language Generation conference*, Santiago de Compostela, Spain, September 4-7, 2017, pp. 11-20.
- Öztürk, K. & Şahin, M. E. (2018). Yapay sinir ağları ve yapay zekaya genel bir bakış. *Takvim-i Vekayi*, 6(2), 25-36.
- Perlow, S. (13 February 2023). *AI is better at writing poems than you'd expect. But that's fine*. The Washington Post. <https://www.washingtonpost.com/books/2023/02/13/ai-in-poetry/>
- Pernar, D. (2023). *The life: Meaning, purpose & death*. Zagreb: Kindle Edition.
- Prananta, A. W., Megahati, S. R. R. P., Susanto, N. & Raule, J. H. (2023). Transforming education and learning through ChatGPT: A systematic literature review. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(11), 1031-1037.
- Rahmeh, H. (2023). Digital verses versus inked poetry: Exploring readers' response to AI-generated and human-authored sonnets. *Sch Int J Linguist Lit*, 6(9): 372-382.
- Roose, K. (24 August 2023). *How schools can survive (and maybe even thrive) with A.I. This fall*. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2023/08/24/technology/how-schools-can-survive-and-maybe-even-thrive-with-ai-this-fall.html>
- Russell, S. J. & Norvig, P. (2016). *Artificial intelligence: A modern approach*. Malaysia: Pearson Education Limited.
- Say, C. (2022). *50 soruda yapay zekâ*. Bilim ve Gelecek Kitaplığı.
- Scanlan, C. (31 August 2021). *The simulation of Jessica: Jason Fagone follows the creation, life and death of a chatbot romance*. <https://nieman.harvard.edu/stories/jason-fagone-follows-the-creation-life-and-death-of-a-chatbot-romance/>
- Sheikh, H., Prins, C. & Schrijvers, E. (2023). *Mission AI: The new system technology*. Research for Policy, Springer.
- Shidiq, M. (2023). The use of artificial intelligence-based ChatGPT and its challenges for the world of education; from the viewpoint of the development of creative writing skills. *Proceeding of International Conference on Education, Society and Humanity*, 1(1), 353-357.
- Smailes, G. (06 January 2024). *How authors can use artificial intelligence to write better books*. Erişim tarihi: 13.01.2024. <https://bubblecow.com/blog/authors-and-ai>
- Soufi, D. (17 March 2023). ChatGPT vs poetry: Can artificial intelligence write in verse? *El Pais*. <https://english.elpais.com/culture/2023-03-17/chatgpt-vs-poetry-can-artificial-intelligence-write-in-verse.html#>
- Suh, S. & An, P. (March 2022). Leveraging generative conversational AI to develop a creative learning environment for computational thinking. In *27th International Conference on Intelligent User Interfaces*, pp. 73-76.
- Şahin, H. (7 Ağustos 2023). *Yapay zekâ şiir yazarsa ne olur?* Erişim tarihi: 02.01.2024. <https://haluksahin.net/2023/08/07/yapay-zeka-siir-yazarsa-ne-olur/>

- Tanrıku, F. (2022). *Students' perceptions about the effects of collaborative digital storytelling on writing skills*. Computer Assisted Language Learning, 35(5-6), 1090-1105.
- Transformer, G. G. P., Osmanovic Thunström, A. & Steingrímsson, S. (2022). *Can GPT-3 write an academic paper on itself, with minimal human input?* Erişim tarihi: 11.01.2024. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03701250/document>
- Tunç, G. (2023). Yapay zekâ şiiir ödürür mü? ChatGPT-4 örneğinde sanal zekânın şiiir yorumlamasının imkânları ve sınırlılıkları. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 7(2), 1145-1165.
- Turing, A. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, LIX/236, 433-460.
- Ulaşan, F. (2023). *The possibility of using artificial intelligence for Turkish administrative jurisdiction*. Ankara: İksad Publishing House.
- UNICEF (2021). *Policy guidance on AI for children*. Erişim Tarihi: 13.02.2023. www.unicef.org/globalinsight/media/2356/file/UNICEF-Global-Insight-policy-guidance-AI-children-2.0-2021.pdf.pdf
- Urban, T. (22 January 2015). *The AI revolution: the road to superintelligence*. Erişim tarihi: 25.02.2024. <http://waitbutwhy.com/2015/01/artificial-intelligence-revolution-1.html>
- URL1. *Arjantin seçimlerinde yapay zeka savaşları*. Erişim tarihi: 20.02.2024. <https://www.indyturk.com/node/674596/d%C3%BCnya/arjantin-se%C3%A7imlerinde-yapay-zeka-sava%C5%9Flar%C4%B1>
- URL2. *İsviçre'de siyasi partiler seçim sürecinde yapay zekanın kullanımını sınırlamada anlaştı*. Erişim tarihi: 20.02.2024. <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/isvicrede-siyasi-partiler-secim-surecinde-yapay-zekanin-kullanimini-sinirlamada-anlasti/3000825>
- URL3. *AKP'li Dağ: Seçim çalışmalarında yapay zekadan faydalanacağız*. Erişim tarihi: 27.02.2024. https://t24.com.tr/haber/akp-li-dag-secim-calismalarinda-yapay-zekadan-faydalanacagiz,806382#google_vignette
- URL4. *CHP aday belirlemede yapay zekadan nasıl faydalandı?* Erişim tarihi: 27.02.2024. <https://www.cnnurk.com/video/turkiye/chp-aday-belirlemede-yapay-zekadan-nasil-faydalandi-2087390>
- URL5. *ÖSYM Başkanı Ersoy: Yapay zeka ile soru üreteceğiz*. Erişim tarihi: 22.02.2024. <https://www.osym.gov.tr/TR,29174/osym-baskani-ersoy-yapay-zeka-ile-soru-uretecegiz-13022024.html>
- URL6. <https://simplified.com/blog/ai-writing/ai-poem-writer>
- URL7. <https://novelai.net/>
- URL8. <https://rytr.me/>
- URL9. <https://www.shortlyai.com/>
- URL10. <https://prowritingaid.com/>
- URL11. <https://www.squibler.io/auth/login>
- URL12. <https://contentatscale.ai/>
- URL13. <https://neuroflash.com/book-writing>
- URL14. <https://sassbook.com/learn-more-ai-writer>
- URL15. <https://www.sudowrite.com/>
- URL16. <https://www.masswerk.at/elizabot/>
- URL17. <https://www.teknolojioku.com/yapay-zeka/soraya-rakip-cikti-stable-diffusion-3-cok-iddiali-65d8fd4f6bd390f17004d944>
- URL18. <https://www.bookishelf.com/artificial-intelligence-creative-writing/>

- URL19. *The soul of a machine: Poetry from an electronic artificial intelligence, written by a Machine, and edited by a human.* <https://www.amazon.com/Soul-Machine-Electronic-Artificial-Intelligence/dp/1610011570>
- URL20. *The life: Meaning, purpose & death.* https://www.amazon.com/Life-Meaning-Purpose-Death-ebook/dp/BOBT2JW4WT?ref_=ast_author_dp
- URL21. *Yapay zekâ edebiyat yapabilir mi?* <https://www.ntv.com.tr/n-life/kultur-ve-sanat/yapay-zeka-edebiyat-yapabilir-mi,yuXuywLMLEie3QKRCFN1iA>
- URL22. Internet Speculative Fiction Database. *Omni*, October 1981 [Internet]. ISFDB; c2023. <https://www.isfdb.org/cgi-bin/pl.cgi?59900>
- URL23. Norman JM. *The first book written by a computer program* [Internet]. Jeremy Norman's HistoryofInformation.com; c2023. <https://www.historyofinformation.com/detail.php?id=3351>
- URL24. Butler TL. *Can a computer be an author: copyright aspects of artificial intelligence.* *Hastings Commun Entertain Law J* [Internet] 1982 4, 707-747. Erişim tarihi: 15.01.2024. https://repository.uchastings.edu/hastings_comm_ent_law_journal/vol4/iss4/11
- URL25. Copyright act, law no. 18547 (Dec 7, 2021) [Internet]. *Korean Law Information Center*; 2021. <https://www.law.go.kr/>
- URL26. *ChatGPT: OpenAI's new chatbot takes internet by storm* (analyticsindiamag.com)
- URL27. <https://openai.com/blog/chatgpt>
- URL28. <https://analyticsindiamag.com/chatgpt-hits-one-million-usersburns-in-millions/>
- Wodecki, B. (24 February 2023). *China cracks down on ChatGPT access.* *AI Business*. Erişim tarihi: 22.02.2024. <https://aibusiness.com/nlp/china-cracks-down-on-chatgpt-access>
- Wolfe, A. (1991). Mind, self, society, and computer: Artificial intelligence and the sociology of mind. *American Journal of Sociology*, 96(5), 1073-1096. <http://www.jstor.org/stable/2781336>
- Xiaoice (2017). *The sunshine lost windows*. Beijing: Cheers Publishing House.
- Yang, M. (06 January 2023). *New York City schools ban AI chatbot that writes essays and answers prompts.* *The Guardian*. Erişim tarihi: 11.02.2024. <https://www.theguardian.com/us-news/2023/jan/06/new-york-city-schools-ban-ai-chatbot-chatgpt>.
- Yazbahar, Z. (2023). 'Ben, dijital şair OpenAI': Yapay zekâ tarafından yazılan şiirlerde varoluşçuluk. *Edebî Eleştiri Dergisi*, 7(2), 442-456.
- Yu, M. (2021). The dilemmas and reform of translation education in the age of artificial intelligence. *2021 2nd International Conference on Artificial Intelligence and Education (ICAIE)*, pp. 40-44. IEEE.
- Yücebalkan, B. (2019). The history of the artificial intelligence as an alternative workforce and the possible opportunities/threats for its future. (Ed. S. Yılmaz), In *Business and Management*, pp. 83-99. Ankara: Akademisyen Kitabevi.

18. Şamanizm İnancına Bağlı Bebek Adlandırmaları¹

Makbule SEVİNÇ²

Melek ELMAS³

APA: Sevinç, M. & Elmas, M. (2024). Şamanizm İnancına Bağlı Bebek Adlandırmaları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 307-314. DOI: 10.29000/rumelide.1471504.

Öz

Ad verme olgusu, kadim zamanlardan günümüze toplumların tarihinde ve kültüründe önemli bir yer edinmiş, içinde bulunduğu kültürün gelenek, görenek ve inançları bağlamında şekillenmiştir. Çalışmada kökeni Şamanist Türklere dayanan ad verme ritüellerinin Müslüman Türklere maddi ve manevi birçok öğeyle yeniden şekillenmesi incelenmiş, çocuklara verilen isimlerin kültürel ve manevi önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca çalışmada, ad verme ritüellerinde inanç sisteminin toplumu etkileme şekli tabu ve örtmece sözler bağlamında değerlendirilmiştir. Türk toplumunda ad verme eylemi, tarihi ve kültürel birçok olgudan beslenmiştir. Aynı zamanda bu gelenek, Türklerin tarih boyunca yaşadıkları coğrafyaların ve etkileşimde buldukları toplumların izlerini taşımıştır. Geçmiş zamanlardan bugüne bu etkileşim göz önünde bulundurularak çalışmada, Türk toplumunda ad verme ritüelinin devamlılığı üzerine bir araştırma yapılmıştır. Aynı zamanda bu ritüellerin çocukların hem fiziksel hem de ruhsal dünyasının korunmasında önemli bir yere sahip olduğu inancı bağlamında çocuk adlandırmaları üzerine inceleme gerçekleştirilmiştir. Ad, tek başına tanımlayıcı bir sözcük olmaktan ziyade kökene ve toplumsal bağlara atıfta bulunan, maddi ve manevi kimliği bünyesinde barındıran bir eylemdir. Bu sebeple, Türk toplumunda doğum öncesi, doğum ve doğum sonrasında gerçekleştirilen birtakım ritüellere bağlı olarak gelişen ad verme eylemi, toplumun inançlarını ve kültürel değerlerini yansıtmaya şekliyle makaleye konu olmuştur. Bu bağlamda kaynak kişilerle yapılan görüşmeler sonucunda Satılmış, Dursun, Ahmet ve Yaşar adlarının çocuklara verilmesi amaçları incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bebek adlandırmaları, örtmece isimler, Şamanizm.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %20

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 21.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1471504

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körlme

² Dr. Öğrencisi, Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı / PhD Student, Giresun University, University of Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature (Giresun, Türkiye), makbus_28@hotmail.com, **ORCID ID:** 0009-0002-1564-9294, **ROR ID:** https://ror.org/05sraq822, **ISNI:** 0000 0004 0399 3319, **Crossreff Funder ID:** 100017218

³ Dr. Öğrencisi, Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı / PhD Student, Giresun University, University of Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature (Giresun, Türkiye), melekemas2801@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-1519-6726, **ROR ID:** https://ror.org/05sraq822, **ISNI:** 0000 0004 0399 3319, **Crossreff Funder ID:** 100017218

Baby Names Based on the Belief of Shamanism⁴

Abstract

The phenomenon of naming has had an important place in the history and culture of societies from ancient times to the present day, and has been shaped in the context of the traditions, customs and beliefs of the culture in which it exists. In this study, the reshaping of naming rituals, which have their origins in Shamanist Turks, with many material and spiritual elements in Muslim Turks is examined, and the cultural and spiritual importance of the names given to children is emphasized. In addition, the way the belief system affects the society in naming rituals is evaluated in the context of taboo and euphemisms. The act of naming in Turkish society has been fed by many historical and cultural phenomena. At the same time, this tradition has carried the traces of the geographies where Turks have lived throughout history and the societies they have interacted with. Considering this interaction from past times to the present, this study investigates the continuity of the naming ritual in Turkish society. At the same time, in the context of the belief that these rituals have an important place in the protection of both the physical and spiritual world of children, an examination was carried out on child naming. Rather than being a descriptive word on its own, a name is an action that refers to origin and social ties and embodies material and spiritual identity. For this reason, the act of naming, which develops in Turkish society depending on a number of rituals performed before, during and after birth, is the subject of the article as it reflects the beliefs and cultural values of the society. In this context, as a result of the interviews with the source persons, the purposes of naming children Satılmış, Dursun, Ahmet and Yaşar were analyzed.

Keywords: Baby naming, euphemistic names, Shamanism.

Giriş

Halk kültüründe doğum, evlenme ve ölüm olmak üzere üç önemli geçiş dönemi bulunmaktadır. Bu dönemler kendi içinde birtakım alt başlıklara ayrılır, bunlardan ilki doğum adetleri ve inanmalarına bağlı pratikler içinde bulunan ad verme eylemidir. Türk halk kültüründe ad verme olgusu kadim zamanlardan günümüze bazı hassasiyetlerle gerçekleştirilmiştir. Bu olay zaman içinde ait olduğu kültürün bir parçası durumuna gelerek zengin bir içerik oluşturmuştur.

Ad, İnsanın toplumsal ve bireysel kişiliğinin yanı sıra büyüsel ve gizemsel gücünü de belirten simgedir (Örnek, 1995: 11). Yeryüzünde ad verme olgusundan yoksun tek bir topluluk ve toplumu görmek olası değildir. Doğada canlı cansız olan her nesne ile olayın, hatta düşünce ürünlerinin muhakkak birer adı vardır. Hayvanlar adları ile çağrılırlar. Bitkilerin birer adı vardır. Doğanın her kesimi adlandırılmıştır. Bu ad verme olgusu insanla beraber doğmuş, onunla yaşantısını sürdürmüş, tarih boyunca evrimleşerek

⁴ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 20

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 21.03.2024-Acceptance Date: 20.04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1471504

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

basit bir ad verme olgusu durumundan çıkarak, her toplumun yapı ve anlayışına uygun bir şekilde çok aşamalı, her aşaması sayısız gelenek, görenek ve uygulamalardan oluşan dev bir folklor olayı durumuna dönüşmüştür (Acıpayamlı, 1992:1).

İsimlerin bireyleri tanımlamak gibi bir amacı bulunsa da aynı zamanda isimler bir toplumun kimliğini ve kültürel zenginliğini yansıtan göstergelerdir. Her toplum isimlendirme olgusunu kendi dünya anlayışına göre şekillendirmiştir. Toplumlar zamanla bu olguyu ait oldukları dünya görüşüne göre şekillendirmiş, isimlendirmeye ilişkin gelenek ve ritüeller aracılığıyla kültürel zenginliklerini meydana getirmişlerdir. Adlandırma sadece dil ve kültürel yapıdan değil aynı zamanda din, coğrafya ve tarih gibi birçok faktörden de etkilenmiştir. Bütünün yarattığı bu durum isme simgesel bir değer kazandırmıştır.

şamanizm inanç dairesinde adı belirleyen etmenler

Ad, bir kişiye, nesneye veya kavrama kazandırılmış olan kimliktir. Kişilere verilen adlar, süreç içinde kültürel, sosyolojik, dini, vd. birçok farklı etmene bağlı olarak şekillenmiş, çoğu zaman belirli amaçlara, beklentilere ve isteklere yönelik verilmiştir. Ad verme, derin kültürel ve toplumsal olguları bünyesinde barındırması sebebiyle tek başına bireysel bir eylemi ifade etmemektedir.

Çocuğun doğduğu gün, ay ve mevsimle ilgili adlar, yatırlar ve ziyaretlerle ilgili adlar, tanrının sıfatları, peygamberler ve peygamber yakınlarıyla ilgili adlar, tarihi kahraman ve siyasi liderlerle ilgili adlar, hayvanlarla, madenlerle, bitkilerle ilgili adlar, çocuğun doğduğu yerle ilgili adlar, minnet, şükran, hayranlık ve dostluk duyguları ile ilgili adlar, ölmüş büyüklerle ilgili adlar, toponomiile ilgili adlar, coğrafi öğelerle ilgili adlar, kozmik, göksel ve meteorolojik olaylarla, öğelerle ilgili adlar, manevi organlarla ilgili adlar, uyumlu adlar, modayla ve kültür değişmeleri ile ilgili adlar, yaşatıcı güçle ilgili olan adlar (Örnek, 1976:149-158) ad vermeyi belirleyen etmenlerdir.

şamanizm inancına göre yeni doğan bebeğe zarar vermek isteyen Erlik, Alkarısı vb. kötü ruhlar bulunmaktadır. Bu sebeple inanç dairesinde kötü ruhlardan bebekleri korumak amacıyla bazı ritüeller gerçekleştirilmektedir. Bebeğe verilecek ad, pratikte uygulanan bu ritüeller bağlamında şekillenir. Eski Türk topluluklarında doğaüstü inançlar günlük hayatın bir parçası olarak doğum, ölüm ve hastalık gibi hayati olaylarda çeşitli ritüellerle kendini göstermekte, bu ritüellerle toplumun sağlık, bereket ve korunma ihtiyaçlarının karşılanacağı düşünölmekteydi. Ayrıca ritüellerle gerçekleştirilen adlandırmaların kişinin toplum içindeki yerini sembolize ettiğine inanılmaktaydı Müslüman Türk kültüründe de doğum ve adlandırma ritüellerinin kökeni, Orta Asya şamanizm'ine kadar dayandırılmaktadır.

Müslüman Türklerde çocuğu olmayan, yaşamayan veya inancı gereği çocuk sahibi olmak isteyen ailelerin yaptığı çeşitli ritüeller ve buna bağlı ad verme geleneğinde şamanizm inancı önemli bir rol oynamıştır. şamanist Türklerde olduğu gibi Müslüman Türklerde de ad verme eylemi, doğum ve ergenlik gibi hayatın önemli dönüm noktalarının merkezinde rol oynamıştır. Adların bireylerin manevi kimliği olduğuna inanılmış, bireylerin koruyucu ruhlarla olan bağlarının güçlenmesi adına adlandırmalar sıkça doğa ve evrenle ilişkilendirilmiştir. Müslüman Türklerde kendi inanç dairelerine bağlı olarak korku duyulan kötü niyetli ruhlardan ve varlıklardan korunmak için verilen adların sağlıklı doğum ve hayatta kalma açısından önemli olduğuna inanılmış, bu adlar yeni doğan çocuklar üzerinde bir tür savunma mekanizması olarak kullanılmıştır.

Bebek adlandırmalarında tabu: Örtmece (Euphemism) kullanımı

Örtmece (Euphemism), “kimi varlıklardan, nesnelere söz edildiğinde doğacak korku, ürkme, iğrenme gibi duyguların, kötü izlenim ve çağrışımların önlenmesi amacıyla yönelen ve dünyanın her dilinde rastlanan bir değiştirme olayıdır.” (Aksan, 1990:100).

Tabu ve tabuya dayalı olarak ortaya çıkan örtmece sözler arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (Güngör, 2006:80) Tabu ve örtmece sözler, Türk halkının dillerinin sözcük hazinesinin oluşum ve gelişim sürecinde var olan unsurlardır. Bu sözler, bir kavramın alenen kullanımının mümkün olmadığı zamanlarda kullanılmakta, sonucunda ise tabuya dönüşmektedir. Herhangi bir inanç sistemine dayalı ritüeller zaman içinde ortadan kalksa bile tabu kendiliğinden yok olmaz. Toplum hayatındaki sosyal problemler ve dalgalanmalar yeni inanç ve değer yargılarını ortaya koymaya devam ettiği süreçte tabular ve örtmece sözler varlığını devam ettirirler (Güngör, 2006: 70-73).

Şamanist inanç sisteminde, doğum ritüellerinde çocuklara ad verme süreci önemli bir rol oynamaktadır. Bu inanışa göre adlar, çocuğun karakterini ve geleceğini etkileyebilecek ruhsal bir gücü barındırmaktadır. Aynı zamanda ritüellerle gerçekleştirilen ad verme eylemi bireylerin iyi ruhlarla iletişimde kalmasının, kötü ruhlardan korunmasının da bir yoludur.

Türk kültüründe hem Şamanist inanç bağlamında hem de İslamiyet’in etkisiyle çocuklara verilen adlar, örtmece konusunda özgün bir sentez meydana getirmiştir. Bu adların verilme sürecinde, manevi varlıkla ilgili inançlar ve hastalıklarla ilgili tabular etkili olmuş bu duruma bağlı olarak örtmece isimler meydana gelmiştir. Bu iki inanç dairesinde yer alan tabular karşısında kullanılan örtmece sözler manevi bir koruyuculuk üstlenmiştir. Bu amaçla kullanılan isimler arasında Yaşar, Döndü, Duran, Ömür, Demir, Dursun, Satı, Satılmış, vd. bulunmaktadır.

Doğum inanış ve uygulamaları çerçevesinde, eski Türklerden günümüze kadar gerek Şamanist Türklerde gerekse Müslüman Türklerde çocuğun sağlıklı doğması ve yaşaması için bebelere çeşitli adlar verilmiştir. Örnek olarak, Müslüman olan Başkurtlar da ölüm meleğini aldatma yoluna gidilmiştir. Çocuk doğduğu vakit ebe onu dışarıda ev ev gezdirip sonra babasının evinin penceresine getirir. “Yabancı ülkeden bir çocuk getirdim. Satın alan var mı?” diyerek sorar, pazarlık sonunda aile çocuğun ağırlığına demir vererek satın alır. Sonucunda da çocuğa isim olarak Demir, Satılmış, Satıldık vb. isimler verilir (İnan,1986:174).

Acıpayamlı, bebelere kutsalla bağlantılı olarak verilen adları “sihirin temas prensibi” olarak belirtir. Çocukları yaşamayarak ölen bir ailenin doğan çocuklarına Yaşar adını koymakla onun önceki çocuklar gibi ölmeyerek yaşayacağı inancı sihirin temas prensibidir. Nedeni ise Yaşar sözcüğündeki yaşama gücünün çocuğa temas şeklinde geçmiş olmasıdır. Aynı şekilde sürekli kız çocukları olan bir ailenin, erkek çocuk dilediklerinde son doğan kızlarına Döne adını vermeleri de sihirin temas prensibi olarak ifade edilebilir. Burada yaptırım Döne adının anlamına ilişkindir. Döne adının sürekli kız olma biçimindeki olguyu tersine çevireceğine, sonucunda ise erkek çocuk dünyaya getireceğine inanılır (1992: 14).

Şamanist inanç dairesinde ismin, çocuğun karakterini ortaya koyduğuna ve onu yaşam boyu koruduğuna inanılmaktadır. Diğer taraftan çocuğun karakterini ve kaderini belirleyen bir eylemdir. Müslüman Türklerde de aynı inanış İslamiyet’in etkisiyle birtakım değişimlere uğrayarak devam etmiştir.

Dinin, isim verme anlayış ve uygulamalarından isimlerdeki anlam ve sembole kadar temel belirleyici faktörleri vardır. İsimler, kutsalla bağlantı kurma, kutsala mesaj verme, temenni etme ve yakınlaşmanın sembolik araçlardır. Bu anlamda 'korunma,' 'sığınma', 'ait olma', 'taleplerini ilahi olana iletme' amacıyla verilen isimler çocuğa hayırlı bir gelecek ya da kötülüklerden ve şerden korumak içindir. Bugün sözcük anlamı nedeniyle adeta kullanım oranı düşen Satılmış adı çocuk ölümlerine karşı isimle düşünölen bir tedbirdir. Bu bağlamda Satılmış ismi çocuğu yaşamayan ailelerin çocuk ölümüne karşı bir tedbir olacağı inancıyla konulduğu ifade edilebilir (Çelik, 2007: 14). Bebeği yaşamayan annelerin ulu bilinen kişilerin türbelerine götürölüp yatıra satılması ve bu uygulamanın bebeğin adına yansması ile satıp alma uygulamasının inanç arka planında kara iyelere karşı mukavemeti, bağışık olma durumu dikkat çekmektedir (Abdurazzak ve Kalafat, 2017: 17). Satıp alma uygulamasında bebeğin kara iyelere karşı güven altına alınmasının amaçlandığını belirtir. Kara iyelerin bebeğin ölümüne sebep olduğuna dahası ölümü gerçekleştirdiğine inanılır. Bebeği satın alan aile kara iyelerin bebekler üzerinde etkili olamadığını güvenli alanı temsil eder. Dolayısıyla bebeğini satan aile de bebeği, kara iyelerin hâkimiyet alanından çıkarmış olur. Böylece kara iyenin tehdidi sona erer ve bebeğin yaşaması sağlanır. Bu uygulamada bebeğin beşiğinin bir tarafında annesi karşı tarafında bebeği satın alacak koruyucu annesi yer alır. Annesi bebeği beşiğin üstünden koruyucu anne verdiği esnada "sattım aldın mı" diye sorar. Koruyucu anne "aldım" diye cevap verir ve beşiğin altından bebeği annesine geri verir. Bu uygulama üç kere tekrarlandıktan sonra satıp alma işi tamamlanır (Abdurazzak ve Kalafat,2017: 16). "Satılmış" adı; başkasına para veya mal karşılığında verilmiş şekilde ifade eder. Bu tarz isimler, şamanizm inancına dayanmakta ve erkek çocukları sık ölen aileler tarafından konulmaktadır. İnanca göre kötü ruhların çocuklar üzerindeki etkisi bu şekilde engellenir (Gülensoy, 1999:4).

Türklerin yaşamında şamanizm inancı, bir din olarak kabul edilmemiş olsa bile din kadar etkili rol oynamıştır. Özellikle Altay Türklerinde şamanizm etkisini uzun yıllar sürdürmüştür (Artun,2017:103). Doğumdan sonra bebeği yaşatmak ve korumak için uygulanan ritüeller birçok Türk toplumu için önemli bir olay olarak kabul edilmiştir. Yüzyıllar boyunca insanlar doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrasına dair pek çok inanç ve uygulama benimsemiştir ve bu inanışlar gelecek nesillere aktarılarak günümüze kadar ulaşmıştır. (Artun; 2018, s. 152-153). Geçmişten günümüze toplumlar, yaşayışları ve inançları bağlamında kendi kültürlerini oluşturmuşlardır. Kültüre ait unsurlar içinde dini inanış ve uygulamalar önemli bir yer tutmuş, bunlar geçmiş kültürle bağlantılı olarak günümüze kadar birtakım değişikliklere uğrayarak aktarılmıştır. Bu değişikliklerin sebebi olarak toplumda yaşanan savaşlar ve göçler vasıtasıyla farklı kültürlerle etkileşim içine girilmesi söylenilebilir. Bu gibi etkilerle Türk topluluklarının şamanizm dönemindeki dini inanış ve uygulamalarını etkisini kültürün değişen ve gelişen formlarıyla birlikte İslami dönem ve sonrasında da görmek mümkün olmuştur.

Bulgular

Çalışmada incelenen adlar, Örnek'in adı belirleyen etmenler ana başlıklarıyla ifade ettiği üzere yatırlar, ziyaretler ve yaşatıcı güçlerle ilgili adlar konusuna ilişkindir. Bu bağlamda çalışmada Satılmış, Yaşar, Ahmet ve Dursun adlarının aileler tarafından bebeklerine verilme gerekçeleri tanıklarıyla verilmiştir. Çalışma, Samsun ve çevresinde 2023 yılı Ocak ve Nisan ayları arasında 40 yaş üstü sözlü kaynak kişilerle gözlem ve görüşme metotlarıyla gerçekleştirilmiştir.

Satılmış adı

"Annemlerin ilk çocuğu vefat etmiş. Annem bana hamile kalınca tekke var, Umutlu köyünde oraya gitmişler. Adakta bulunmuşlar. Çocuğum sağlıklı doğsun, yaşasın diye... Beni tekkeye satmışlar.1950

doğumluyum ben... O yıllarda tekke revaçtaymış. Beni tekkeye adanmışlar. Orada kurban kesmişler, pişirmişler. Kendileri bir parça yemişler. Kalanı tekkedeki aileye bırakmışlar. Adımı da Satılmış koymuşlar. Tekkeye gidenler erkek çocuk olursa Satılmış, kız olursa Satı ya da Satu adını koyarlar” (K-1).

“Çocuğu olmayan aile tekkeye, yatıra, evliyaya gider, dua eder, dileğini diler. Çocuğum olursa sana adadım sattım diye söyler. Kız olursa “Satı”, erkek olursa Satılmış koyacağım der.” (Çocuğu türbeye sattım anlamında) (K-5).

Sahada yaptığımız görüşmelerde bebek satıp alma ritüeline ilişkin anlatılarda bebeğe verilen adların koruyuculuğundan yararlandığı ifade edilmiştir. Çocuk satıldığında aidiyeti satıldığı yer olan yatıra, tekke ya da türbeye geçtiğine inanılmış, böylece çocuğun bu yerler tarafından yaşamı boyunca doğaüstü güçler tarafından korunacağı düşünülmüştür.

İslami inançla şekillenen tekke, türbe, yatır ziyaretleri ve çocuğu satıp alma ritüelleri çaresizlik arayışının tesiriyle gelişim göstermiştir. Annenin gebeliği sırasında veya bebek doğduğu vakit tekkeye veya türbeye gidilmiş, bebek sembolik olarak oraya satılmıştır. Ritüeller çerçevesinde çocuğa verilen bu adlar anneye ve çocuğa musallat olan kötü ruhları aldatmaya yönelik gerçekleştirilmiştir. Bu isimlerin çocuğun hayatta kalma şansını arttırdığına inanılmış, dolayısıyla bu uygulamaların altında ailelerin çocuklarını koruma arzusunun yattığı gözlemlenmiştir. Çocuğun sembolik olarak satılması, ona Satı ve Satılmış isimlerinin verilmesi çocuğun dolaylı olarak korunması inancına yönelik bir eylem olarak gerçekleştirilmiştir.

Yaşar adı

“Annem beni doğurmadan önce iki doğum yapmış. Bebekler iki, üç ay kadar yaşamışlar sonra ikisi de ölmüş. Benden sonra da dört çocuğu olmuş. İkisi hayatta. Benim ismimi Yaşar koymuşlar, yaşasın diye. Dedem koymuş. Onda da yine hastalıklı, maraz bir çocuk olmuşum.2-3 yaşlarında ağır bir hastalık geçirmişim. Bu çocuk yaşamaz evde ölür demişler. Eskiden doktora ulaşım sınırlı, hastalık tanıları yok. Beni türbeden türbeye gezdirmişler. Gece hasta halimle kaldırmış, süt vermişler. Ondan sonra iyileştim.7-8 yaşına kadarda maraz büyüdüm” (K-7).

Eski zamanlarda hastaneye ulaşımın sınırlı olması nedeniyle doğumlar çoğunlukla ev şartlarında gerçekleştirilmek zorunda kalmıştır. Bu durum da bebek hastalıklarının ve ölümlerinin sık görülmesine neden olmuştur. Sonucunda ise Aileler, gebelik sonrası hastalanarak ölen bebeklerinin yarattığı üzüntü, kaygı ve endişeyle birlikte dini inanç dairesinde çare arama yoluna gitmiştir.

Ahmet adı

“Eskiden doğan çocuklar habire ölürdü. Benden önce altı kardeşim ölmüş. Aile, Allah benim çocuklarımın yaşamasını istemiyor diye düşünür ve sembolik bir şeyle beraber başkasına satıyorlar, beni de satmışlar yirmi beş kuruşa. Bir tanıdığa, yaşasın diye. Dokuz ay nüfus kâğıdı çıkarmamışlar bana yaşayacak mıyım diye. Lâdik'teki Seyit Ahmet Türbesine götürmüşler beni, kurban kesmişler orada. Türbeye giden her çocuğa Seyit Ahmet adı konuluyormuş. Benim adımı da Seyit Ahmet koymuşlar” (K-2).

Bebek ölümlerine karşı aileler türbe ve yatır ziyaretlerinde adak adanmış, bebeğin yaşaması için bebeğe yatırım adını vermişlerdir. Verilen adın bebeğin hayatta kalabilme umudu olduğuna inanmışlardır.

Dursun adı

“Bizim yaşlı bir aile büyüğümüz var. Bir gün çatıda çalışırken babam ona soruyor: Benim bir oğlum oldu, ismini ne koyayım diye. O da babamın kaç çocuğu olduğunu, başka çocuk isteyip istemediğini soruyor. Babam da geride üç çocuğunun olduğunu daha da istemediğini söylüyor. Bunun üzerine Dursun adını uygun görüyor” (K-3). Dursun adlı diğeri bir kaynak kişimiz ise annesinin kendinden önce iki ölüm doğum yapmasının ardından kendine bu adın konulduğunu belirtmiştir(K-8). Bu bağlamda Dursun ismi aile tarafından son olmasını istediği çocuğa verildiği görülmektedir. Bununla birlikte çocuğun hayatta kalması için de aileler çocuğa Dursun adını verebilmektedir.

“Bizim sekiz sene çocuğumuz olmadı. Bafra'nın Kara Burç köyünde tekke varmış dediler, ziyaret ettik. Tekkenin yanında büyük bir ağaç vardı. Oraya hanım yeni, güzel bir yazma bağladı, dua ettik. Türbedeki Osman Efendi'ye sen bize dua et, oğlumuz olsun diye dua ettik. Sonra Gerze'ye giderken Güzelce Çay var, orada Çeçe Sultan Türbesi var. Bir bina şeklinde türbe yapmışlar. Adak taşı var türbede yerden aldık türbenin önündeki silindire sürttürdük. Tutarsa, taş yapıyorsa çocuk olur. Bizim çocuk da oldu. Türbede adak koyun alıp kestirdik. Çeçe Sultan Efendi senin için bu adağı kesiyorum. Sen çocuğum olması için vesile ol diyorsun. Sonra adak türbeye gelenlere dağıtılır. Çeçe Sultana dua ettik. Her şey Allahtan istenir aslında. Allah rızası için türbede iki rekât namaz kıldık. Türbede uyuya kaldı hanım. Uykuda beşik görürsen çocuğun olur. Hanım beşik gördüm, nur topu gibi bir oğlan vardı beşikte dedi. Aynı ay içinde gebe kaldı” (K-6).

Çocuk sahibi olamayan ya da çocuğu doğumda ölen aileler, tekke ve türbe ziyaretleri gerçekleştirerek, çeşitli uygulama ve ritüellerle dileklerinin kabul olacağına inanmışlardır.

Sonuç

Müslüman Türklerin bebeği koruma ve yaşatma çabası adına uyguladıkları ritüeller eski inanç dairelerinden izler taşımaktadır. Türkler İslamiyet'i kabul ettikten sonra da bebeğe verilecek olan ismin onu koruyacağına inanmışlar fakat ad vermeye bağlı ritüelleri İslamiyet'le uyumlu hale getirmişlerdir.

Kaynak kişilerin verdiği bilgilerden hareketle araştırma sahamızda bebeklere Yaşar, Durmuş, Dursun, Duran, Döne, Satılmış, Satu, Satı vb. adların 1990'lı yıllara kadar kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu adların verilmesi Şamanizm döneminde bebeğin hayatı için kötü ruhları kandırma, uzaklaştırma amacına hizmet ederken İslamiyet sonrasında da kutsal ve kutsala olan inanişle şekillenmiştir. Çocuğa Satılmış, Satu vb. isimler vermek adın büyüsel gücünden yararlanma amacına yönelik olarak şekillenmiştir. Böylece çocuğun kötü ruhların zararlı etkilerinden korunacağına ve hayatta kalacağına inanılmıştır. Erkek çocuk isteyen aileler Döne, Döndü gibi isimlerle kız çocuk şanslarının döneceğine inanmışlardır. Bu anlamda ailelerin dilekleri ve istekleri çocuklarına verdikleri adın büyüsel ve mistik gücüyle sembolize edilmiştir. İslamiyet'in kabulünden sonra çocuk sahibi olamayan ailelerin bu amaca yönelik pratikleri tekke, türbe, yatır ziyaretleri ile dini inaniş ve uygulamaların paralelliğinde devam ettirilmiştir.

Eski zamanlarda sağlık imkânlarının yetersizliği, aileleri hastalık ve ölümlere karşı farklı çare arayışlarına yöneltmiştir. Aileler tıbbi olarak bilimsel anlamda açıklayamadıkları bebek ölümlerinin sebebini doğaüstü olaylara ve güçlere yordamışlardır. Dolayısıyla yaşadıkları bu olaylara farklı anlamlar yüklemişler, birtakım ritüellere ve dini sembolize eden olgulara yönelmişlerdir.

Geçmişten günümüze Türk inanç sisteminde çoğu zaman çocuk sahibi olamama ve çocuk ölümleri kişiler üzerinde korku ve endişelere neden olmuştur. Bu sebeple aileler çocuk sahibi olma süreçlerinde birtakım pratikler gerçekleştirmiştir. Bu pratiklerin sonucunda da bu süreci ve sürecin zorluğunu belirten adları çocuklarına vermişlerdir. Bu durum üzerine gerçekleştirilen ritüeller, toplumda çocuksuzluk ve çocuk ölümleriyle başa çıkma mekanizması olarak gerçekleştirilmiştir. Yaşar, Dursun, Ahmet ve Satılmış gibi isimler çocuklara verilerek ölüm gerçeği kandırılmaya ve gizlenmeye çalışılmıştır. Ritüeller sonucu çocuklara verilen bu adlar, toplumun ruhsal ve duygusal yapısını yansıtmış, gerçekleştirilen ritüellerin altında ailelerin derin acıları ve kayıpları gizlenmiştir.

Kaynakça

- Abdurazzak, A. O., Kalafat, Y. (2017). Halk Kültüründe Satıp Almak İnancının Mitolojik Boyutu. 9. *Milletler Arası Türk Halk Kültürü Kongresi*. 15-24, Ordu.
- Acıpayamlı, O. (1991). Türk Kültüründe Ad Koyma Folklorunun Morfolojik ve Fonksiyonel Yönlerden İncelenmesi.4.*Milletler Arası Türk Halk Kültürü Kongresi*. 155-177, Antalya.
- Aksan, D. (1988), Her Yönüyle Dil. Ankara: TDK.
- Artun, E. (2017). Türk Halkbilimi. Adana: Karahan Kitabevi.
- Çelik, C. (2007). Kimlik Beyanı Olarak İsimler: Kişi İsimlerine Sosyolojik Yaklaşım. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*.10(2),5-22.
- Gülensoy, T. (1999). Türk Kişi Adlarının Dil ve Tarih Açısından Önemi. *Türk Dili Dergisi*. 1(565), 3-8.
- Güngör, A. (2006). Tabu-örtmece (euphemism) Sözcük Üzerine. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 69-93.
- Örnek, S. V. (1977). Türk Halk Bilimi. Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları.

Kaynak Kişiler:

- K.1: Satılmış TURAL, üniversite mezunu, emekli, Samsun, Şubat 2023.
- K.2: Seyid Ahmet ALTINTAŞ, üniversite mezunu, doktor, Samsun, Şubat 2023.
- K.3: Dursun GENİŞ, üniversite mezunu, memur, Samsun, Şubat 2023.
- K.4: Döne CAN, ilkokul mezunu, işçi, Samsun, Mart 2023.
- K.5: Erol CEYLAN, lise mezunu, memur, Samsun, Şubat 2023.
- K.6: Sadık KABA, lise mezunu, şoför, Samsun, Şubat 2023.
- K.7: Yaşar YILDIZ, üniversite mezunu, sağlık memuru, Samsun, Şubat 2023.
- K.8: Dursun UYAR, ilkokul mezunu, işçi, Samsun, Mart 2023.

19. Risâletü'l-İslâm Adlı Eserden Tarama Sözlüğüne Katkılar¹

Ömer GÜVEN²

APA: Güven, Ö. (2024). Risâletü'l-İslâm Adlı Eserden Tarama Sözlüğüne Katkılar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 315-344. DOI: 10.29000/rumelide.1471506.

Öz

Risâletü'l-İslâm ilmihal konusunda yazılmış mensur bir eserdir. Eski Anadolu Türkçesi mahsullerinden olan eser, çeşitli hikayelerin bir araya getirilmesi ile oluşmuş bir tercüme metindir. Eser, Yakup b. Yahşi adlı devlet adamının isteği üzerine Arapçadan Türkçeye tercüme edilmiştir. Risâletü'l-İslâm'da namaz, oruç, zekât, hac, kölelik, abdest, miras, gusül, nikah, boşanma gibi pek çok konu detaylı olarak incelenmiştir. Yine bu konuların içerisinde çeşitli kıssalara da yer verilmiştir. Risâletü'l-İslâm söz varlığı açısından oldukça zengindir. Bünyesinde Eski Anadolu Türkçesi dönemine ait birçok söz varlığı barındırır. Üzerinde çalışmakta olduğumuz eserin bu zengin söz varlığı, çeşitli açılardan inceleme ve araştırma yapmayı gerektirmektedir. Bu kapsamda ilk olarak Risâletü'l-İslâm adlı eserden Tarama Sözlüğüne katkı mahiyetinde bu çalışma hazırlanmıştır. Çalışmada tespit edilen söz varlığı iki başlık altında incelenmiştir. İlk olarak Risâletü'l-İslâm adlı eserde yer alıp Tarama Sözlüğü'nde yer almayan söz varlığı değerlendirilmiştir. İkinci olarak ise Tarama Sözlüğü'nde olup anlam ve(ya) şekil açısından farklılık gösteren söz varlığı ele alınmıştır. İncelenen söz varlığı eserin en kapsamlı nüshası olan Koç Üniversitesi Suna Kıraç Kütüphanesi Yazma Eserler Koleksiyonu numara 214'te yer alan nüshasından alınmıştır. İnceleme yapılırken Türkçenin tarihi dönemlerinde kaleme alınmış pek çok metinle de mukayese yapılmıştır. Bu çalışmadaki temel amaç; tarihî Türkiye Türkçesi söz varlığının en önemli sözlüğü olan Tarama Sözlüğü'ne, küçük de olsa, bir katkı sağlayabilmektir.

Anahtar Kelimeler: Risâletü'l-İslâm, Eski Anadolu Türkçesi, Tarama Sözlüğü, Söz Varlığı.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %20

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 20.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1471506

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

² Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü/ Assoc. Prof., Amasya University, University, Faculty of Science and Literature, Department of Turkish Language and Literature (Amasya, Türkiye), omer.guven@amasya.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-9376-3538, **ROR ID:** https://ror.org/oosboxoy13, **ISNI:** 0000 0004 0386 6723, **Crossreff Funder ID:** 100010724

Contributions to the Browsing Dictionary from the Work Named *Risâletü'l-İslâm*³

Abstract

Risâletü'l-İslâm is a prose work written on the subject of catechism. The work, which is a product of Old Anatolian Turkish, is a translated text created by bringing together various stories. The work was translated from Arabic to Turkish upon the request of the statesman named Yakup B. Yahşi. Many subjects such as prayer, fasting, alms, pilgrimage, slavery, ablution, inheritance, marriage and divorce are examined in detail in *Risâletü'l-İslâm*. Various stories are also included within these topics. *Risâletü'l-İslâm* is very rich in terms of vocabulary. It contains many vocabulary belonging to the Old Anatolian Turkish period. This rich vocabulary of the work we are working on requires examination and research from various angles. In this context, this study was first prepared as a contribution to the Scanning Dictionary from the work called *Risâletü'l-İslâm*. Secondly, vocabulary that is in the Scanning Dictionary and differs in terms of meaning and (or) form is discussed. The vocabulary examined was taken from the most comprehensive copy of the work, which is located in Koç University Suna Kıraç Library Manuscript Collection number 214. During the analysis, comparisons were made with many texts written in the historical periods of Turkish. The main purpose of this study is to make a contribution, albeit small, to the Scanning Dictionary, which is the most important dictionary of the historical Turkey Turkish vocabulary.

Keywords: *Risâletü'l-İslâm*, Old Anatolian Turkish, Tarama Dictionary, vocabulary.

Giriş

Kimi sözlüklerde kısaca “davranış bilgisi veya durum bilgisi” anlamına gelen ilmihâl; kişinin inandığı yaratıcısına, çevresine, kendisine karşı sorumluluklarını bildiren ve tüm bu sorumlulukları yerine getirmesinde kişiye kılavuzluk eden bilgilerin belirli bir konu sıralamasıyla ortaya konulduğu eserlerdir. Bir inancının bilmesi gerekli olan temel inanç prensipleri, beden ve çevre temizliği, ibadetler, hükümler, soru ve cevaplar gibi ana ve alt başlıklar altında oluşan bu eserler İslam dininde “İlmihâl” şeklinde isimlendirilmiştir (Kelpetin Arpağuş, 2002, s. 26-27).

Türkler İslam dinini kabul ettikten sonra benimsedikleri dini daha yakından tanımak maksadıyla pek çok farklı türde eser kaleme almışlardır. Bu türlerden biri de ilmihal metinleridir. Bu metinler sayesinde kişiler inandıkları dinin kural ve kaidelerini daha yakından öğrenmeye çalışmışlardır. Bu türde Türk edebiyatında çeşitli eserler verilmiştir. İmâm Kâzî tarafından yazılan ya da tercüme edilen *Kitâb-ı Gunya* (Akkuş, 1995), Balıkesirli Devletoğlu Yusuf'un *Vikâye Tercümesi* (Altunkaynak, 1992; Özkan, 2000; Demir, 1999; Aktan, 2002), *Kutbuddîn İznîkî'nin Mukaddime'si* (Öksüz, 1976; Üstünova, 2003) Türkçe

³ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 20

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 20.03.2024-Acceptance Date: 20.04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1471506

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

ilmihal türünün en güzel örneklerindedir. İlmihal türünde yazılmış eserlerden biri de Risâletü'l-İslâm adlı eserdir.

Eser Hakkında Genel Bilgiler

Eserin yazarı ve yazılış tarihine yönelik olarak bir bilgi bulunamamıştır. Yine eserin yazıldığı yere ve istinsahına dair bir bilgiye de ulaşılamamıştır. Ya'kûb b. Yahşî Bey adlı bir devlet adamının emriyle Arapçadan tercüme edilmiş mensur bir eserdir. Yahşî mütercimden İslam ve imanın ne olduğundan bahsedip temel ibadetler ile dinî yasaklar hakkında bilgi vermesini ve bir mümini imandan çıkararak küfür lafızlarını derlemesini ister. Mütercim de bu istek doğrultusunda eseri Arapçadan Türkçeye döndürdüğünü ve esere *Risâletü'l-İslâm* adını verdiğini ifade eder. Ayrıca mütercim eserini meclisler üzerine bina ettiğini belirtir. İlgili bölüm eserde şu şekildedir:

hüdâvendî (2) gâr-ı 'azam ve ma'hdûm-zâde-i mu'azzam zeynû's- (3) sülâletü'l-ekâbiri Ya'kûb bin Yahşî Beg âdâma'llâhu (4) 'ömrehumâ ve zâda devlethumâ ve tevfi'kahumâ bu fakîr ve haqîr (5) kıldan dilediler kim Haq Te'âlâ'nun 'ilim deñizinden (6) bir kaç ka'tre kuş burnıyla aldığı kadar demiş gibi bir yirden (7) cem' idi virevüz ve anuñ içinde İmân ve İslâm niteligini (8) beyân kılı virevüz ve dürlü dürlü tã'atden ve 'ibâdetden (9) zıkr idi virevüz ve ma'siyetleri ve menhî nesneleri (10) eydevüz ve küfr kelimelerden ve 'acâyib ve ğarâyib hikâyetlerden (11) yazavuz kim mü'tâlâ'a kılduklarınca fâyideler bulalar (12) ve buyruklarına icâbet eyledük işbu risâleyi 'Arabî'den (13) Türkî'ye dönderdük ve kâleme getürdük ümîzdür ki [2b] (1) mü'tâlâ'a kılduklarınca dîn ve diyânet içinde sâbit-ka'dem (2) olalar İmânları ve İslâmları berk ola yakınları itâ'at (3) yolın tutmağa ve ma'siyet yolın terk eylemeğe Allâhu Te'âlâ (4) tevbe-i tevfi'k rûzi kıla inşa'allâhu te'âlâ ve bu kitâbuñ (5) adın Risâletü'l-İslâm virdük ve bu kitâbuñ vaz'ın (6) faşillar üzerine binâ eyledük mübâreklik-ile hatmi (7) müyesser ve mu'adder ola inşa'allâhu (2a/1-2b/7)⁴

Giriş mahiyetindeki bu bölümden sonra fasıllara geçilir. Burada belli bir kural yoktur, müellif belirlediği fasılları anlatır. Risâletü'l-İslâm'ın müellifi pek çok dinî muhtevalı konuya değinmiştir. Özellikle İslam'ın şartları, dinin belirlediği emirler ve yasaklar, insanların ahirete hazırlanması için yapması gerekenler detaylı olarak işlenmiştir. Konular ele alınırken sık sık ayet ve hadislerden de alıntılar yapılmıştır. Çoğu zaman bu ayet ve hadislerin metin içerisinde tercümesi de yapılmıştır.

Eser üzerinde Şinasi Tekin'in önemli bir tanıtım yazısı vardır (1989, 139-204). Tekin bu çalışmasında eseri genel olarak tanıtmış, yer yer T nüshası ile karşılaştırma yapmıştır.

Eserin Nüshaları

Tespit edilebildiği kadarıyla eserin beş nüshası bulunmaktadır:

Koç Üniversitesi Nüshası (K)

Bu nüsha Koç Üniversitesi Suna Kıraç Kütüphanesi Yazma Eserler Koleksiyonu numara 214'te yer almaktadır. Yazma, kütüphaneye Şinasi Tekin tarafından bağışlanmıştır. Tamamı harekeli olan nüsha 256 varaktan oluşur. Mecmuanın yazı alanı boyutu 140×177 mm, kâğıt boyutu 197×132 mm, başı-sonu 1b-256b'dir. Eserde krem rengi, orta kalın, aharlı, suyolu, filigranlı kâğıt türü kullanılmıştır. Nüshada satır sayısı 13'tür. Koç Üniversitesi nüshası, diğer nüshalara göre en kapsamlı olan nüshadır. Bu bakımdan çalışmada bu nüsha esas alınmıştır.

⁴ Çalışmada yer alan örnekler Koç Üniversitesi Nüshasından alınmıştır.

Topkapı Sarayı Nüshası (T)

Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi, Hazine Bölümü, Nr. 201'de yer almaktadır. Harekeli nesihle yazılmış olan nüshada satır sayısı 9'dur. Söz başları ve cetveller kırmızı yazılmış ve kahve rengi deri fersude cilt kullanılmıştır. 265 varaktan oluşan nüshada aharlı kâğıt kullanılmıştır.

Millî Kütüphane Nüshası (M)

Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu, 06 Mil Yaz A 8040'da yer alır. Eserin konusu İslam Dini-Akaid ve Kelam olarak kaydedilmiştir. Harekeli nesih ile yazılmış olan nüsha, 9 satırdan oluşmaktadır. Nüsha 147 varaktan oluşur.

İstanbul Millet Kütüphanesi Nüshası (İ)

İstanbul Millet Kütüphanesi Ali Emiri Bölümü Tarih 945'te bir mecmua içerisinde 36a-69a varakları arasında yer almaktadır. Bu mecmuanın başında Menâkıb-ı Evliyâ Letâ'if ve Hikâyât-ı Garîbe adlı başka bir eser yer alır. Bu nüsha, diğer nüshalara göre oldukça eksiktir. Arap-Nesih yazı türü ile harekeli olarak yazılmış olan nüshada satır sayısı 13'tür.

Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Kütüphanesi Nüshası (A)

AÜDTCF Ktp. Mustafa Con A 262/III'te yer alır. Nüsha bir mecmua içinde yer almaktadır. Eser mecmuanın 110b-175a sayfaları arasında bulunur. Harekeli nesih ile yazılmış olan nüshada satır sayısı 15'tir.

Tarama Sözlüğü

Tarama Sözlüğü: XIII. yüzyılda başlayan Batı Türkçesiyle yazılmış 227 eserin taranmasıyla oluşan bu sözlük, bugün kullanılmayan ya da anlamı, şekli değişik olarak kullanılan Türkçe sözcükleri içermektedir. 1943-1957 arasında Tanıklarıyla Tarama Sözlüğü adı altında yayımlanan dört kitap da bu niteliktedir. Ancak bu dört kitaptan her biri sadece 30-50 eserin taramasını içine alan ayrı ayrı sözlüklerdir. Birinde bulunmayan bir sözcüğü ötekinde aramak gerekiyordu. Kimi zaman da aynı sözcük, bu kitapların hepsinde, ayrı ayrı anlamları belirtmek için tekrarlanmış bulunuyordu. Bu dört kitapta 160 eserin taramaları vardı. Daha geniş taramaların verimleri beklenmeden böyle 30-50 eserlik taramaların ayrı ayrı sözlükler halinde yayımlanması, böyle bir ihtiyacı kısa zamanda karşılamak amacıyla doğmuştu. Meydana getirilen bu eserle, o dört kitap birleştirilmiş ve yukarıda sözü geçen güçlük ortadan kaldırılmıştır, ayrıca bu kitaplarda bulunan eksikler tamamlanmıştır. Tanıklarıyla Tarama Sözlüğü'nde 160 eserin taramasına bu eserde 67 eserin taraması daha eklenmiştir. Bu eserde madde başı olan bütün sözlerin eski harflerle nasıl yazılmış olduğu tanıklarda gösterilmiştir. Madde başı olan sözlerde ' , ñ, ħ işaretleri kullanılmıştır. Her tanıkta, kaynağın sahife numarası verilmiştir. Tanıklarıyla Tarama Sözlüğü'nün dört kitabında ekler de sözcükler arasında madde başı yapılmıştı ama bu eserde ekler ayrı bir ciltte toplanmıştır. (Tarama Sözlüğü, 2009, s. V-VI).

Tarama Sözlüğü son şekline kavuşmadan önce iki aşamadan geçmiştir:

1) Birinci aşamada XIII. Asırdan Günümüze Kadar Kitaplardan Toplanmış Tanıklarıyla Tarama Sözlüğü adıyla yayınlanmıştır. Ömer Asım Aksoy ve Dehri Dilçin önderliğinde 1943-1957 yılları arasında dört cilt olarak basılmıştır. Her cilt kendi içinde A'dan Z'ye sıralı bir düzende, yaklaşık 30-50 eserden taranan fişlerin düzenlenmesiyle hazırlanmıştır. Toplamda XIII.-XIX. yüzyıllar arasında yazılmış 160 eserin taranmasıyla oluşturulmuştur. Bu sözlük, planlanan Büyük Türk Kamusu'nun hazırlık çalışmaları çerçevesinde toplanan fişler, bir yandan dille uğraşanlara yardımcı bulunmak bir yandan da Türkçe sözcüklere ilgi çekmek düşüncesinden yola çıkılarak küme küme yayımlanmıştır (İlaydın, 1954, s. 227).

2) İkinci aşamada Kurum, kullanım zorluklarını gidermek ve eksiklikleri tamamlamak için sözlükle ilgili yeni bir çalışma başlatmıştır. Bu çalışma kapsamında, önceki dört cilt gözden geçirilerek birleştirilmiş, madde başları her cildin kendi içinde değil eserin bütününde A'dan Z'ye sıralanmıştır. Bunun yanında daha önce taranmış olan 160 esere ek olarak 67 eser daha taranmıştır. Bu suretle sözlüğe yeni madde başlar, anlamlar veya tanıklar ilave edilmiştir. Sözlük, 1963-1972 yıllarında toplam altı cilt olarak yayımlanmıştır (Akyıldız Ay, 2017, s. 3).

Tarama Sözlüğü özellikle Eski Anadolu Türkçesi dönemine ait metin yayınlarında sıklıkla başvurulan bir sözlüktür. Her ne kadar Tarama Sözlüğü'ndeki eksiklikleri ve hataları değerlendiren çeşitli yayınlar⁵ yapılmış olsa da, bugün, tarihî Türkiye Türkçesi söz varlığının bir arada görülebileceği en kapsamlı sözlük olma özelliğini sürdürmektedir. Yapılan metin yayınları ile tespit edilen ve Tarama Sözlüğünde yer almadığı görülen söz varlığının sözlüğe dahil edilmesi gerektiği konusunda çeşitli yayınlar yapılmıştır. Tarama Sözlüğü'ne katkı⁶ mahiyetinde yapılmış olan bu yayınlar, sözlükteki madde başı sayısını artıracak ve sözlüğün daha da zenginleşmesini sağlayacak nitelikteki çalışmalardır. Bu kapsamda üzerinde çalıştığımız Risâletü'l-İslâm adlı eserde yer alan bazı söz varlığının Tarama Sözlüğünde olmadığını veya bazı söz varlığının ise anlam ve şekil açısından Tarama Sözlüğü ile farklılık gösterdiğini gördük. Bu sebeple *Risâletü'l-İslâm Adlı Eserden Tarama Sözlüğüne Katkılar* başlıklı bu çalışmayı hazırladık. Çalışmada tespit edilen söz varlığı iki başlık altında incelenmiştir. İlk olarak *Tarama Sözlüğü'nde Bulunmayan Sözcük ve Deyimler* başlıklı bölümde, Tarama Sözlüğünde yer almayan söz varlığı ele alınmıştır. İkinci olarak *Tarama Sözlüğü'nde Olup Anlam ve(ya) Şekil Açısından Farklılık Gösteren Söz Varlığı* başlığı altında Tarama Sözlüğünde olup anlam veya şekil olarak Risâletü'l-İslâm'da farklılık gösteren söz varlığı incelenmiştir.

Tarama Sözlüğü'nde Bulunmayan Sözcük ve Deyimler

Bu bölümde Tarama Sözlüğünde yer almayan söz varlığı ele alınmıştır. K nüshasından alınmış olan söz varlığının metin içerisinde kaç defa geçtiği belirtilmiştir. Madde başı yapılan söz varlığının metindeki anlamı açıklanmıştır. Ardından Türk dilinin tarihî dönemlerinde kaleme alınmış çeşitli metinleri taranmış ve Risâletü'l-İslâm'daki kullanımı ile yer alıp almadığı incelenmiştir. Tarihî metinlerde yer aldığı görülen eserlere gönderme yapılarak mukayeseli bir inceleme gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında özellikle yapım ekleri ile genişletilmiş olan söz varlığının da oluşum şekilleri hakkında bilgi verilmiştir.

‘âbidrak: “Daha çok ibadet eden, daha çok kulluk eden.” Abid kelimesine +rAk karşılaştırma eki getirilerek yapılmış olan sözcük, Risâletü'l-İslâm'da⁷ bir defa tanıklanmıştır.

yâ Dâvud ol zâhid kulum senden *‘âbidrakdur* 142a/8.

açlık: “Aç olma durumu, açlık.” Açlık kelimesinin yuvarlak biçimi olan sözcük, Rİ'de bir defa geçer.

Hasan-ı Başrı'nün rahmetullâhi ‘aleyhi şol kadar *açluğu* ve şınukluğu var-ıdı 156b/4-5.

ağar-: “Benzi ağarmak, halsiz düşmek, kendinden geçmek.” Kelime tarihî metinlerde benzer anlamda Kısasü'l-Enbiya'da (Ata, 1997, s. 8) geçmektedir.

⁵ Bk. İlaydın, 1954; Tietze & Tekin, 1989; Tietze, 1993; Tietze & Tekin, 1994; Şarlı, 2002; Akyıldız Ay, 2017.

⁶ Bk. Köksal 2009; Yılmaz & Demir, 2009; Yılmaz & Demir, 2010; Yılmaz & Demir, 2012; Sır, 2013; Yılmaz, 2014a; Yılmaz, 2014b; Yavuz, 2015; Yılmaz, 2017; Yavuz & Küçükballı, 2017; Demir, 2017; Yılmaz, 2020; Karaca, 2021; Murad, 2021; Dündar, 2020; Erkinay Tamtamış, 2022; Çebi, 2022; Cihan, 2023.

⁷ Risâletü'l-İslâm bundan sonra Rİ şeklinde gösterilecektir.

Ebû Bekir bu sözi işidicek ƣorƣdı sünŷukleri ditredi beŷzi *ağardı* düşdi uşşı getdi 241b/12-13

ağart-: “Rengini açmak, ağartmak, beyazlaştırmak.” Sözcük ağar- fiiline t- fiilden fiil yapma eki getirilerek yapılmıştır. t- fiilden fiil yapma eki sonu r- sesi ile biten fiil tabanlarına gelerek Eski Anadolu Türkçesinde yaygın kullanılır. Ağart-, göstert-, segirt-, getürt-, kığırt- örneklerinde yer aldığı şekilde pek çok eserde belgelenmiştir (Gülsevin, 2011, s. 139). Rİ’de sözcük iki yerde kullanılmıştır.

birez şuya ol şudan ƣatsalar azacuç ol dağı anuŷ rengini döndürür *ağardursa* su rengine dönerse ol anı şuluƣdan ƣıkarmaz 33a/7-8-9.

ağrak: “Daha ak, daha beyaz.” Ak kelimesine +rAk karşılaştırma eki getirilerek türetilen sözcükte ünlü türemesi meydana gelmiştir. Kelime Rİ’de bir defa kullanılmıştır.

ol yire ‘acîne dağı dirler gümişden *ağırakdur* gün gibi balkıya 234a/6-7.

ağla-: “Budanan asmanın kesilen yerinden özsuyu akmak.” Tarama Sözlüğü’nde⁸ bu anlamıyla yer almayan sözcük, Derleme Sözlüğü’nde⁹ tespit edilmiştir (DS I, 2009, s. 101).

üzüm ƣıbuđı *ağladuğı* vaƣtin keseler şuyı aƣsa anuŷ-ıla âbdest ve ğusl revâdur 33b/10-11.

ağulu: “Zehirli.” Rİ’de bir defa tanıklanan kelimenin, tarihî metinler incelendiğinde, Kitâb-ı Gunya (Akkuş, 2018, s. 410), Kıssa-ı Yusuf (Karahan, 1984, s. 515), Süheyl ü Nevbahar (Dilçin, 2016: 628) gibi eserlerde yer aldığı görülür.

etmek ħod *ağuludur* bu iki kişi hemân kim etmekden yidiler fi’l-ĥâl düşdiler öldiler 145b/8-9.

ağar: “Akan.” Sözcük Rİ’de iki defa tanıklanmıştır. +Ar sıfat fiil eki Eski Türkçeden beri kullanılan işlek eklerden biridir. Bu ekle yapılmış olan sözcük, tarihî metinlerden Satır Arası İlk Kuran Tercümesi (Küçük, s. 2014, 353) gibi eserlerde kullanılmıştır.

ƣamu içinde *ağarı*рмаƣlar gördüm 252b/2.

anacuk: “Anne sözünün sevgi ve samimiyetle söylenen biçimi.” Ana kelimesine +cUk küçültme eki getirilerek yapılan sözcük, Rİ’de bir defa kullanılmıştır.

bu oturan benim yanumda *anacugumdur* 157b/4-5.

apak: “Apak, bembeyaz.” Kıpçak Türkçesi eserlerinden Ed-dürretü’l-Mudiyye (Toparlı, 2018, s. 71) gibi eserlerde tanıklanan sözcük, Rİ’de bir defa kullanılmıştır.

ol genç ođlancuƣlar saçı *apaƣ* süd gibi ola 232a/13

aracuk: “Yer, mekân.” Rİ’de üç defa kullanılan kelime, tarihî metinlerden Süheyl ü Nevbahar’da tespit edilmiştir (Dilçin, 2016, s. 631).

ben eydürin işbu *aracuk* niçün gedükdür dirin 146b/5.

⁸ Tarama Sözlüğü bundan sonra TS şeklinde gösterilecektir.

⁹ Derleme Sözlüğü bundan sonra DS şeklinde gösterilecektir.

arıdıcı: “Temizleyici, arıtıcı.” Kelime Rİ’de dört defa tanıklanmıştır. Eski Türkçedeki {-GucI} ekinin genişlemesiyle oluşan ve fiillerden uşraş, meşguliyet belirten isimler yapmakta kullanılan işlek bir ek (Akar, 2018, s. 133) olan -IcI ile türetilmiş bir sözcüktür. Oldukça işlek olan ek Rİ’de yaygın olarak kullanılmıştır.

şu kendü nefsinden arı ola ve her nesneyi *arıdıcı* ola 32b/9-10.

arturucu: “Artıran, çoğaltan.” Bu kelime de fiilden isim yapma eki olan -IcI ile türetilmiş bir sözcüktür. Kelimede ekin ilk ünlüsü yuvarlaklaşmıştır. Sözcük Rİ’de bir defa tanıklanmıştır.

peygâmbir hâzreti eyitdi günâhlar yuyucu derecâtlar *arturucu* görklü âbdest almakdur 40a/1-2.

aşul-: “Asılmak, asma işi yapılmak veya asma işine konu olmak.” Asıl- fiilinin fonetik değişkesi olarak kullanılan sözcük, Rİ’de bir defa geçmektedir.

kıyâmet gününde her bir mü’minün boynına toksan toktuz nâme *aşulu* ola 165b/5-6.

atım: “Menzil, mesafe, ok veya merminin gidebileceği mesafe, atışlık.” Rİ’de bir defa yer alan sözcük, Lehçe-i Osmânî (Toparlı, 2000, s. 110) gibi eserlerde yer almıştır.

yakında su vardur dise bir ok *atımı* yir çevre yanına isteye 39a/12-13.

atlı: “Atlı, süvari.” Rİ’de altı defa geçen kelime, tarihî metinlerde de yaygın olarak görülür. Eski Anadolu Türkçesi dönemi eserlerinden Kitâb-ı Gunya (Akkuş, 2018, s. 437), Marzubân-Nâme Tercümesi (Korkmaz, 2017, s. 396) gibi eserde belgelenmiş olan sözcük, Kıpçak Türkçesi (Karamanlıoğlu, 1994, s. 31) ve Karahanlı Türkçesi eserlerinde (Ünlü, 2012, s. 86) de yoğun olarak yer alır.

dört bölügin akıncılara üleşdüre iki *atluya* bir yayaya vire 137a/11-12

atul-: “Atılmak, dağıtılmak, saçılmak.” Atıl- fiilinin fonetik değişkesi olarak kullanılan sözcük, Rİ’de bir defa geçer.

ol ferîşteler od pâresiyle atarlar şol yılduzlar *atulduğı* didükleri oldur 196a/7-8.

‘avratluğ: “Kadın olma hâli veya niteliği, kadınlık.” Sözcük Rİ’de bir defa geçmiştir. Avrat kelimesine en işlek isimden isim yapma eklerinden biri olan +IİK ekinin getirilmesiyle oluşturulmuştur.

eyitdi kim bu *‘avratluğıyla* Tañrı’dan çorçar ben ne oldum ki Tañrı’dan çorçmayam didi 208b/6-7.

ayaklı: “Ayaklı.” Rİ’de bir defa geçen sözcük, ayak ismine işlek olan isimden isim yapma eklerinden +IU ekinin gelmesiyle oluşturulmuştur.

dağı dört *ayaklı* tavardan sürmiş olsalar 135a/13.

‘ayıpsa-: “Ayıplamak.” Kelime Rİ’de bir defa geçmektedir. TS’de geçmeyen sözcüğün DS’de yer aldığı görülür (DS I, 2009, s. 420).

her kim peygâmbirlerden birini *‘ayıpsaya* veyâhüd sünnetlerden birisin kerih görse kâfir olur 97a/4-5.

‘azābraḳ: “Daha çok eziyet veren, daha çok azap veren.” Rİ’de bir defa tanıklanmış olan kelime, azap kelimesine +rAk karşılaştırma eki getirilerek yapılmıştır.

Hâḳ Te‘ālā katındaki ḳatı düşmenraḳı ve ḳıyâmet gününde ‘azābraḳı gütdüklü gütdüğine ḳulm ider 76b/10-11.

‘azābsuz: “Azap görmeden, azap çekmeden.” Rİ’de bir defa geçmiş olan kelime, azap kelimesine +sUz isimden isim yapma eki getirilerek yapılmıştır.

girünj Tanḳrı Te‘ālā’nuḳ uçmaḳına ḳisābsuz ‘azābsuz 51a/10-11.

āzādsuz: “Azat edilemeyen, azat edilmemiş, köle.” Rİ’de bir defa geçmiş olan kelime, azat kelimesine +sUz isimden isim yapma eki getirilerek yapılmıştır.

bir āzādsuz ḳula namāz ḳıl diseler 99b/13.

başsuz: “Başsız, başı olmayan.” Rİ’de bir defa geçmiş olan kelime, baş kelimesine +sUz isimden isim yapma eki getirilerek yapılmıştır.

gevdenünj başsuz diriligi ḳalmaz 48a/4-5.

becidrek: “En gerekli ve önemli olan.” Rİ’de bir defa geçmiş olan kelime, baş kelimesine +rAk karşılaştırma eki getirilerek yapılmıştır.

İmānuḳ şıfatın ve niteliḳin bildürmek ve öğretmek ve öğrenmek dükeli işlerünj *becidregidür* 103a/12-13-103b/1.

büyükrek: “Büyücek, daha büyük olan.” Rİ’de bir defa geçmiş olan kelime, büyük kelimesine +rAk karşılaştırma eki getirilerek yapılmıştır.

eşekden *büyükrek* ola atdan küçürek ola 229b/8-9.

cānavarcuḳ: “Hayvancık.” Rİ’de bir defa geçen sözcük, +cuK küçültme eki ile türetilmiştir. Kelime *Marzubân-Nâme Tercümesi* (Korkmaz, 2017, s. 430) gibi eserlerde tanıklanmıştır.

her cānlu *cānavarcuḳlar* kim anlaruḳ aḳar ḳanı olmaya anlar şu içinde olsalar şuyı murdār eylemez 34a/5-6.

çalḳu: “Musiki aleti, enstrüman.” Tarihî metinlerde yoğun olarak görülen söz varlığından biridir. Süheyl ü Nevbahar (Dilçin 2016, s. 643), *Mecmû’atü’n-nezâ’ir* (Canpolat, 1995, s. 283), *Kısas-ı Enbiya* (Yılmaz vd., 2013, s. 698) gibi eserlerde belgelenen kelime, eserde dokuz defa geçmiştir.

çalḳu ḳarām ve hem bid’atdür 24b/11-12.

çalḳu çaldur-: “Çalgı çaldırmak, müzik aletini kullanmak.” Rİ’de bu şekliyle bir defa geçer. Çalgı kelimesi ile yapılmış bir kökteş fiildir.

çalḳu çaldurmaḳ kebāyir yazuḳlardandur 24b/3-4.

çalğ u çaldurul- “Çalğ u çaldırılmak, müzik aletini kullanırmak.” Rİ’de bu şekilde bir defa geçer. Çalğ u kelimesi ile yapılmış bir kökteş fiildir.

ve dağı bilgi bid’atlerden birisi *çalğ u çaldurulmağdur* 24b/1.

çatuk: “Uçlarından birbirine bitişmiş, çatılmış.” Rİ’de bir defa geçen sözcük, çatık kelimesinin fonetik değişkesidir.

çatuk kaşlu yavlağ heybetlü uzunluğı biç yüz yıllık yol-ıdı 250b/5-6.

elin çiftlen- “Kendi kendini tahrik yoluyla cinsî haz sağlama, istimna, onanizm.” Eserde günahların sıralandığı bir bölümde yer alan bu kullanım, bağlamdan anlaşıldığı kadarıyla, istimna karşılığında kullanılmıştır. Taranan eserlerde bu şekilde bir kullanıma rastlanmamıştır.

otuz dördüncü ribâ yimek ve otuz beşinci *elin çiftlenmek* 12a/5-6.

da: “De, da bağlacı.” Bağlaç olarak Gülistan Tercümesi (Özkan, 1993, s. 284), Kıssa-ı Yusuf (Karahana, 1984: 578), Dede Korkut (Ergin, 2018, s. 78), Nuru’l-İslam (Güven, 2023, s. 252) gibi tarihî metinlerde yer yer kullanılan “da” bağlacı, Rİ’de de iki yerde tanıklanmıştır.

zekâtuğ çıkar diseler o *da* çıkarmazın ve ödemezsin dise 100b/2.

degirmi: “Yuvarlak.” Rİ’de bir defa geçen sözcük tarihî metinlerde tanıklanmıştır. Kelime, Kitâb-ı Gunya (Akkuş, 2018, s. 498), Kitâbu Evsâfi Mesâcidi’ş-şerife (Mazıoğlu, 1974, s. 51) gibi Eski Anadolu Türkçesi eserlerinde yer alır.

Muğammed orta boylu-y-dı *degirmi* başlu-y-ıdı 154b/2-3.

dileyici: “Dileyen, isteyen, talep eden.” Rİ’de iki yerde geçen kelime, dile- fiiline gelen fiilden isim yapma eki olan -IcI ile türetilmiş bir sözcüktür.

ol pâdişâhdan nesne *dileyiciler* anuğ dergâhından mağrûm olmasun deyü 86a/2-3.

dimeklik: “Söyleme, dile getirme, ifade etme.” {-mAkIk} eki, {-mAk} mastar ekiyle {-Ik} isim yapma ekinin birleşmesiyle meydana gelmiş bir ektir. Fiillerin hareketinin sonucu bildiren soyut anlamlı isimler yapar (Akar, 2018, s. 134-135; Eraslan, 2004). Rİ’de bir defa geçen kelime, tarihî metinlerden Menâkıbü’l-Kudsiyye (Tulum, 2000, s. 333) gibi bazı eserlerde de kullanılmıştır.

ve dağı el-đamdü’lillâhi *dimekligün* on adı vardur 186a/6-7.

dinil- “Denilmek, söylenmek, söylenilmek.” Rİ’de üç defa geçen sözcük, denil- fiilinin fonetik değişkesidir. Kelime Karahanlı Türkçesi dönemine ait bazı eserlerde (Ünlü, 2012, s. 196) yer almaktadır.

ol nesne sağa *dinildi* bugünkü gün senüğ şevâbün yoğdur 16a/11.

dir: “Canlı, yaşayan.” TS’de dir kelimesi “geçimlik, yetecek kadar” şeklinde kayıtlıdır.¹⁰ Buna karşın kelimenin Rİ’de “canlı, yaşayan” şeklinde anlamlandırılabilir bir ayrı bir biçimi yer almaktadır.

¹⁰ Ayrıntılı bilgi için bk. Yılmaz & Demir, 2009.

Kelimenin RÎ'deki anlamı ile aynı anlamdaki kullanımı İslamî'nin Mesnevîsi'nde yer almaktadır (Yüksel vd., 1996, s. 285).

kâfirler 'âdeti şöyle idi kim er oğlanları toğıcağ bislerler-idi ve kız toğıcağ *dir-ile* göme qorlar-ıdı 9b/11-12.

dışilü: Dışisi erkeği bir arada” anlamına gelen dişili erkekli veya erkekli dişili söyleyişlerinde geçer. RÎ'de de benzer şekilde erkekli dişili biçimiyle kullanılmıştır. Tarihî metinlere bakıldığında zaman satır altı Kuran tercümesinin TIEM 40 nüshasında (Ünlü, 2012, s. 199) tespit edilmiştir.

tâ ki biñ oğlan ikiz toğmayınca irkeklü ve *dışilü* 223b/4-5.

dürtül-: “Sürülmek”. RÎ'de bir kez kullanılan sözcük, tarihî metinlerde genel olarak dürtül- (Yılmaz vd., 2013, s. 760) varyantı ile görülür.

ağ incüden yaradılmış çapısına çara *dürtülüp* durur 199a/5.

düşmenrak: “Hiç seilmeyen en kötü hasım, düşman görülen.” RÎ'de bir defa geçen kelime düşman kelimesi ile +rAk karşılaştırma eki getirilerek yapılmıştır. Kitâb-ı Gunya (Akkuş, 2018, s. 518) gibi eserlerde sözcük kullanım alanına çıkmıştır.

âdemlerüñ Hağ Te'âlâ katındaki çatı *düşmenrağı* ve kıyâmet gününde 'azâbrağı gütdüklü gütdüğüne zulm ider didi 76b/9-11.

dütsi: “Tütsü”. Sözcük RÎ'de bir defa geçmektedir.

'ağtârdan hoş çokulu otlar aldı aña *dütsi* virdi 163b/4-5.

edeple-: “Eğitmek, terbiye etmek.” Kelime RÎ'de bir yerde geçmektedir. Edeple kelimesine en işlek isimden fiil yapma eklerinden biri olan +IA eki getirilerek yapılmıştır.

müslmânlarâ maşlahat olmaz-ısa müfside olursa müslmânlaruñ begi ol emân viren kişiyi sekide *edepleye* 134b/8-9.

emzükli: “Sütten kesilmemiş emecek çocuğu olan kadın.” RÎ'de bir yerde geçen sözcük, tarihî metinlerde de yer yer kullanılmıştır. Tarihî metinlerden Kitâbu'l-Müntehab fî't-Ṭıḥ (Demir Öztürk, 2021, s. 120), Sıhahü'l-Acem'de (Aslan, 2015, s. 122) görülen sözcük, RÎ'deki gibi “emzükli 'avrat” şeklinde kullanılmıştır.

yüklü 'avratlar yüklerin birağalar ve *emzükli* 'avratlar oğlançukların yabâna atalar 225b/7-8.

eydil-: “Denilmek, söylenmek.” RÎ'deki iki yerde geçen kelime, Kitâb-ı Gunya (Akkuş, 2018, s. 549), satır altı Kuran tercümesinin TIEM 40 nüshası (Ünlü, 2012, s. 252) gibi eserlerde tespit edilmiştir.

bu kelimelerden ötürü girü dil-ile *eydilecek* nesnelere vardır 108b/6-7.

fahırlan-: “Övünmek.” RÎ'de üç yerde kullanılan sözcük, Kısas-ı Enbiya (Yılmaz vd., 2013, s. 784) gibi eserlerde de kullanılmıştır.

dilencilik-ile *fahırlanurlar* harâm loğma yirler 130a/11.

fi'illü: “Fiilli, davranışlı.” Fiil kelimesine sıfat yapma eki olan +IU ile yapılmış sözcük, Rİ’de bir yerde geçmektedir.

her kim ol *fi’illü* âdemîleri incitse eli ile dögse ol kişi mü’mindür 23a/10-11.

geçürici: “Geçiren.” Rİ’de bir defa geçen sözcük, *geçir-* fiiline +IcI fiilden isim yapma eki getirilerek yapılmıştır. *Geçirici* sözcüğü tarihî metinlerde (Ünlü, 2012, s. 269) “suç başılayıcı, affedici” anlamlarında kullanılırken Rİ’de “geçiren” anlamında kullanılmıştır.

şırâtı gençlik-ile *geçüricidir* 46a/12-13.

geydür-: “Giydirmek”. Rİ’de iki defa geçen sözcük, pek çok tarihî metinde yer almıştır. Süheyl ü Nevbahar (Dilçin, 2016, s. 656), Yusuf u Zeliha (Taş, 2019, s. 379), Kıssa-ı Enbiya (Yılmaz vd., 2013, s. 804), Kıssa-ı Yusuf (Karahan, 1984, s. 629) sözcüğün görüldüğü eserlerdendir.

ol zâhidün çatına geldi egnine *geydürdi* 61a/2-3.

geyecek: “Giyisi, elbise.” Sözcük Rİ’de iki yerde geçmektedir. Gülistan Tercümesi (Özkan, 1993, s. 317), Manisa Kuran Tercümesi (Ünlü, 2012, s. 278) gibi eserlerde geyecek/giyecek şeklindeki fonetik deşikeleri ile belgelenmiştir.

bir müsülmâna bir *geyecek* virse ya’nî tonatsa 124b/8.

giçrek: “Gecikmiş olarak, daha geç, tehirlî.” Giç “geç” kelimesine +rAk karşılaştırma eki getirilerek yapılan sözcük, Kitâb-ı Gunya (Akkuş, 2018, s. 576), Süheyl ü Nevbahar (Dilçin, 2016, s. 656) gibi eserlerde de tanıklanmıştır.

namâza birez *giçrek* geldiği-çün ol kişünün şanuklîğın kabül eylemedi 60a/1-2.

gizlü: “Gizli, saklı.” Rİ’de dokuz yerde geçen kelime, giz sözcüğüne +IU sıfat yapma eki getirilerek yapılmıştır. Süheyl ü Nevbahar (Dilçin, 2016, s. 656), Marzubân-Nâme Tercümesi (Korkmaz, 2017: 496), Kıssa-ı Yusuf (Karahan, 1984, s. 634), Ahmedî Dai Divan’ı (Özmen, 2017, s. 521) gibi pek çok eserde kullanılmıştır.

ol senün *gizlü* ‘amelün diye buyura 167b/11.

gölcek: “Küçük göl, gölek.” Rİ’de bir defa geçen sözcük, göl kelimesine +cAk küçültme eki gerilerek yapılmıştır.

ol *gölceken* âbdest almak ve gısl eylemek revâ degüldür 34a/1.

guşşalandur-: “Üzmek, üzüntüye sokmak.” Rİ’de bir defa geçen sözcük, Arapça gussa kelimesine Türkçe yapım ekleri getirilerek oluşturulmuştur.

atası eydür yâ ‘Alî yâ oğlum sen sevindürdün-idi benüm evüme gelmek-ile girü *guşşalandurdur* benüm ta‘amum yimemek-ile 152b/3-4.

gölüşdür-: “Alay ettirmek, istihza ettirmek.” Sözcük Rİ’de bir defa geçmektedir.

elli tokuzuncu âdemîlere masharalık idüp *gölüşdürmek* 12b/11-12.

harîşlık/harîşluk: “Tamahkarlık, açgözlülük.” Sözcükler Rİ’de birer defa yer alır. +lUk isimden isim yapma eki ile geliştirilmiş olan sözcüklerdeki yapım eki hem düz hem de yuvarlak biçimde kullanım alanına çıkmıştır.

yavuz endîşe *harîşlık* hoşnûdlık kaçımak gönül dilegin sürmek 122b/7.

key *harîşluğuyla* kavumları yöresine dirildiler 182b/2

hasretluk: “Özlem çekme.” Rİ’de bir defa yer alan sözcük, hasret kelimesine +lUk isimden isim yapma eki ile getirilerek yapılmıştır.

Hak Te’âlâ seni yaradaldan berü böyle *hasretlug-ıla* ağladuğun görmedük didiler 182b/4-5.

helâlrak: “En helal.” Rİ’de bir defa geçen sözcük, Hekimoğlu Kuran Tercümesinde (Ünlü, 2012, s. 311) de belgelenmiştir.

kesbüñ yegregi ve *helâlragi* gâzilıkdan gelen kâfir mâlıdur 127b/8-9.

her ne kim: “Hangi, hangi şey ki, her ne varsa.” Rİ’de üç defa geçen sözcük, satır altı Kuran tercümesinin TİEM 40 nüshasında (Ünlü, 2012, s. 312) kullanılmıştır.

her ne kim var-ısa yirde gökde dükelişi öleler 225b/11-12.

hoşnûdlaş-: “Birbirini memnun etmek, uyuşmak, uzlaşmak.” Rİ’de üç defa geçen sözcük, satır altı Kuran tercümesinin TİEM 40 nüshasında (Ünlü, 2012, s. 312) da yer alır.

zulüm eylemiş olsa bugünkü gün *hoşnûdlaşsun* 74a/5-6.

içür-: “İçmesini sağlamak veya içmeye mecbur etmek.” Rİ’de iki yerde geçen sözcük, tarihî metinlerde oldukça yaygın bir kullanım alanına sahiptir. Dîvânü Lugâti’t-Türk (Ercilasun & Akkoyunlu, 2015, s. 661), Kutadgu Bilig (Taş, 2009: 232), Nehcü’l-Ferâdîs (Eckmann, 2014, s.182), Süheyl ü Nevbahar (Dilçin, 2016, s. 662), Marzubân-Nâme Tercümesi (Korkmaz, 2017, s. 527) gibi pek çok eserde varlığı belgelenmiştir.

ferişteler bunlara kaynar çurşun *içüreler* 253a/5.

ipçügez: “Küçük ip, ip parçası.” Rİ’de bir defa geçen sözcük, ip kelimesine +cUgAz küçültme eki getirilerek yapılmıştır.

eydür sizlerden birünüz bir *ipçügez* alsa 129b/13.

irişdür-: “Erişmesini sağlamak, kavuşturmak, eriştirmek.” Rİ’de dört defa geçen sözcük, tarihî metinlerde yaygın olarak kullanılmıştır. İrşâdü’l-Mülûk (Toparlı, 2017, s. 338), Süheyl ü Nevbahar (Dilçin, 2016, s. 664), Kıssa-ı Yusuf (Karahan, 1984, s. 688) gibi pek çok eserde kelime kullanım alanına çıkmıştır.

Hağ Te'âlâ *irîşdüre* ol kişiyi şehîdler menzilesine 139b/11-12.

irkeklü: “Dişisi erkeği bir arada” anlamına gelen dişili erkekli veya erkekli dişili söyleyişlerinde geçer.” Rİ’de de benzer şekilde erkekli dişili biçimiyle kullanılmıştır.

tâ ki biñ oğlan ikiz çoğmayınca *irkeklü* ve dişili 223b/4-5.

islü: “Sahip.” Rİ’de bir defa yer alan sözcük, tarihî metinlerden satır altı Kuran tercümesinin TİEM 40 nüshasında (Ünlü, 2012, s. 363) tespit edilmiştir.

қыямет güninde dükeli hağlar *islü* issine ödene 75a/4-5.

işbu resme: “Bu şekilde, böylece.” Sözcük Rİ’de iki defa geçer.

қаңғы kişi kim beg ya қазі olsa işbu resme hüküm eylemek gerek 80a/3-4.

işlü: “İş sahibi, işi olan.” Rİ’de iki defa geçen sözcük, Marzubân-Nâme Tercümesi (Korkmaz, 2017, s. 539), Kıssa-ı Yusuf (Karahana, 1984, s. 691) gibi eserlerde yer almaktadır.

ve әдемiлер *işlü* işinde olup gâfil yürürken 225a/4-5.

itçügez/itçügüz: “Köpek, küçük köpek.” Rİ’de itçügez biçimi dokuz defa, itçügüz biçimi ise bir defa geçmiştir. Sözcük it kelimesine +cUgAz küçültme eki getirilerek yapılmıştır. İtçügez biçimi ile tarihî metinlerden Mantıku’t-tayr’da yer almaktadır (Yavuz, 2007, s. 446).

Hağ Te'âlâ esirgedi ol *itçügeze* dil virdi 61b/1-2.

ol *itçügüz* anları gördi 62a/3.

kaçımaklık: Öfkelenme, kızma, kırgınlık. Rİ’de iki yerde kullanılan sözcük, Mukaddime (Üstünova, 2003, s. 465) gibi eserlerde yer almaktadır.

bir rivâyetde oda girüñ diyü buyur[d]uğı *kaçımaklıktan* degül idi 78b/6-7.

kañdur-: “Doya doya içirip susuzluğunu gidermek.” Rİ’de bir yerde kullanılan sözcük, tarihî metinlerde yaygın olarak kullanım alanına sahiptir. Dîvânü Lugâti’t-Türk (Ercilasun & Akkoyunlu, 2015, s. 682), Nehcü'l- Ferâdis (Eckmann, 2014, s. 199) gibi eserlerde tanıklanmıştır.

şuşalığın rahmân Tañrı *kañdura* didi 156b/1.

kañpucu/kañpucu: “Kapıcı, bekçi.” Rİ’de *kañpucu* şekliyle altı defa, *kañpucu* şekliyle bir defa kullanılmıştır. Kapı kelimesine en işlek isimden isim yapma eklerinden biri olan +cI eki getirilerek yapılmıştır. Süheyl ü Nevbahar (Dilçin, 2016, s. 668), Kıssa-ı Enbiya (Yılmaz vd., 2013, s. 913) gibi çeşitli eserlerde varlığı belgelenmiştir.

andan şamulıklar biñ kez şamu *kañpucularına* yalvaralar 256a/11

üçünci kañpu adı Hıtañame'dür *kañpucusı* adı Sünñâ'il'dür 251a/10-11.

kaşlu: “Gözün üzerindeki siyah ve kalın kemerli kıllar.” Rİ’de bir defa geçen sözcük, kaş kelimesine +IU isimden isim yapma eki getirilerek yapılmıştır.

yüzlü çatuk *kaşlu* yavlağ heybetlü 250b/5.

kazdur-/kaztur-: “Kazdırmak.” Sözcüklerin her iki varyantı da Rİ’de birer defa geçmiştir. Tarihî metinlerde genellikle *kazdur-* biçiminde (Toparlı vd., 2014, s. 135) geçen sözcük, metinde *kaztur-* biçimiyle tonsuz olarak farklı bir kullanım sergilemiştir.

handağ *kazdurdugumuz* gün kâfirler bizi orta namâzdan yıgdı 47b/11-12.

Medîne şehrine *kaztururken* ikindü namâzın te’hîr eyledi 47b/8-9.

kefinle-: “Ölüyü kefene sarmak, tekfin etmek.” Rİ’de bir defa geçmiştir. Kefen kelimesine -IA isimden fiil yapma eki getirilerek yapılmıştır.

aña iltifât itmediler yuyup *kefinleyüp* sinleye qomadılar 192b/9-10.

kesük: “Kesik, kesilmiş.” Rİ’de bir defa geçen sözcük, Kitâb-ı Gunya (Akkuş, 2018: 670), Nehcül’-Ferâdîs (Eckmann, 2014, s. 222), Kısasül’-Enbiya (Ata, 1997, s. 330) gibi eserlerde yaygın olarak kullanılmıştır.

sağ eli *kesük* kâfir ve katı bunamış qocayı öldürmeyeler 134a/1-2.

kıl yar-: “Bir işin inceliklerini bilerek çok titiz davranmak, çok dikkatle en küçük ayrıntılarına kadar titizce incelemek.” Deyim olarak kullanılan yapı Eski Anadolu Türkçesi, Kıpçak Türkçesi, Osmanlı Türkçesi dönemi eserlerinde yaygın olarak kullanılmıştır. Deyim ile ilgili bir çalışma yapmış olan Sezer Özyaşamış Şakar, deyimini pek çok varyantını tespit etmiştir (2013, s. 207-218).

‘âlim rabbânileri her bir kişi ‘ilim içinde *kıl yararlardı* 164a/13.

kışacuk: “Çok kısa, kısacık.” Rİ’de iki defa geçen sözcük, kısa kelimesine +cUk küçültme eki getirilerek yapılmıştır.

eger bir *kışacuk* boylu kişi görse 96b/9-10.

kışarak: “Daha kısa.” Rİ’de bir defa geçen sözcük, kısa kelimesine +rAk karşılaştırma eki getirilerek yapılmıştır.

bunlaruñ ‘ömürlerin dükeli ümmetler ‘ömrinden *kışarak* eyledüm 63b/5-6.

kızgın: “Çok sıcak, kızmış veya kızdırılmış, ateş gibi.” Rİ’de bir defa geçen sözcük, Süheyl ü Nevbahar (Dilçin, 2016, s. 673), Dede Korkut (Ergin, 2018, s. 185) gibi eserlerde tanıklanmıştır.

eger olmadıysa biñ yıl od *kızgınında* ola 239a/6-7.

kızmış: “Kızgın, kızarmış.” Sözcük Rİ’de bir defa geçmiştir. Benzer kullanım tarihî metinlerden Süheyl ü Nevbahar’da (Dilçin, 2016, s. 673) da görülür.

Tağrı hışmından *kızmış* od durur 255b/13.

konul-/konul-: “Koymak işi yapılmak, konmak.” Sözcüklerin her biçimi de Rİ’de birer defa geçmiştir. Kitâb-ı Gunya (Akkuş, 2018, s. 707), Marzubân-Nâme Tercümesi (Korkmaz, 2017, s. 568) gibi eserlerde sözcükler tanıklanmıştır.

Hak Te‘âlâ anuñ kudreti elinde bir tağ gibi olup mü‘minün terâzüsına *konıla* 124b/3-4.

eli içine iki dâne incü *konuldu* 146a/8.

kopmaqlık: “Ölümden sonra dirilme.” Rİ’de bir defa geçen sözcük, Muinü'l-Mürîd (Toparlı & Argunşah, 2018, s. 234) gibi tarihî metinlerde de kullanım alanına çıkmıştır.

halâyık mezârdan *kopmaqlık* sıfatını bildürür 231b/4-5.

kulağuzluk: “Kılavuz olma durumu, rehberlik.” Sözcük Rİ’de bir defa geçmiştir.

ayruk kişilere nite *kulağuzluk* idibile 164b/10.

kulcağaz: “Kulcuk.” Rİ’de bir defa geçmiştir. Kul kelimesine +cUgAz küçültme ekinin fonetik değişkesi getirerek yapılmıştır.

ve her kim peygâmerün kulına *kulcağaz* dise kâfir olur 97a/12-13.

kurtulmaqlık: “Sıkıntılı ve müşkül durumdan sıyrılma, çıkma.” Rİ’de bir defa geçen sözcük, Yunus Emre Divan’ı (Tatçı, 2021, s. 171), satır altı Kuran tercümesinin TIEM 40 nüshası (Ünlü, 2012, s. 473) gibi eserlerde kullanılmıştır.

her nesnenün kim işlemeden *kurtulmaqlık* olmaya 69a/9-10.

kuşcuğaz: “Küçük kuş.” Rİ’de üç defa geçmiştir. Kuş kelimesine +cUgAz küçültme eki getirerek yapılmıştır.

şonra ol *kuşcuğaz* başladı bu hardâl dânelerin yimege 88a/5.

lâyıgrak: “Daha layık, daha çok müstehak.” Rİ’de bir defa geçen sözcük, layık kelimesine +rAk karşılaştırma eki getirilerek yapılmıştır. Satır altı Kuran tercümesinin TIEM 40 nüshası (Ünlü, 2012, s. 491) gibi eserlerde kullanılmıştır.

bu nesne *lâyıgrakdur* hüküm eylemege didi 79b/13.

men: “Teklik birinci kişi zamiri, ben.” Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde teklik birinci şahıs zamiri olarak “ben” kullanılır. Buna karşın bazı eserlerde sınırlı sayıda olsa da “men” biçimi görülmüştür (Özmen, 2017, s. 303). Rİ’de de benzer biçimde teklik birinci şahıs zamiri “ben” şeklinde kullanılırken üç yerde “men” şeklinde yer almıştır.

andan ‘azîz *men* Tanrı Tebâreke ve Te‘âlâ buluda buyura 228a/8-9.

negü: “Ne, ne gibi.” Rİ’de bir defa geçmiştir. Eski Uygur Türkçesi eserlerinde (Caferoğlu, 2011, s. 135), Dîvânu Lugâti’t-Türk’te (Ercilasun & Akkoyunlu, 2015, s. 768), Atabetü'l-Hakayık’ta (Arat, 2006, s. XLVI) sözcük yaygın olarak kullanılmıştır.

yâ Muhammed ya *negü* kaygusındasın diye 230b/4.

ne resme: “Nasıl, ne şekilde.” Kelime Rİ’de iki defa geçmiştir.

ben ve şahâbelerüm *ne resme* dirildükse anlar dahı anı işleyeler 21a/3.

ol resme: “O şekilde, öylece.” Rİ’de bir defa geçmiştir.

âbdestsüz kişi ne resme teyemmüm alursa ve cünüb kişi dahı *ol resme* almak gerek 38a/2-3.

orta namâz: “İkinci namazı.” Rİ’de bir defa geçen sözcük, satır altı Kuran tercümesinin TİEM 40 nüshası, Hekimoğlu Kuran Tercümesi (Ünlü, 2012, s. 491) gibi eserlerde yer almaktadır.

handağ kazdurduğumuz gün kâfirler bizi *orta namâzdan* yıgıdı 47b/11-12.

öğrenici: “Öğrenen.” Rİ’de bir defa geçen sözcük, *öğren-* fiiline -IcI fiilden isim yapma eki getirilerek yapılmıştır.

nesne şorucu ve *öğrenici* olgıl 32a/2.

öldürmeklik: “Öldürme, canına kastetme.” Rİ’de bir defa geçen sözcük, Kitâb-ı Gunya (Akkuş, 2018, s. 799), Menâkıb-ı Murtazaeviye (Yıldırım, 2013, s. 227) gibi eserlerde kullanılmıştır.

kâfiri nâ-hağ yire *öldürmeklige* kanı helâldür didi 82a/5-6.

öldürüş-: “Savaşmak, birbirini öldürmek.” Sözcük Rİ’de iki yerde kullanılmıştır. Savaş bildiren kelimelerden (Turan, 2018, s. 173) olan sözcük, tarihi metinlerden Mukaddimetü'l- Edeb (Yüce, 2014, s. 166) gibi eserlerde kullanılmıştır. Ayrıca sözcüğün *öltürüş-* varyantı da çeşitli metinlerde görülür (Kocasavaş, 2000, s. 79).

müslmân-ıla savaşmak ve *öldürüşmek* bayık küfürdür didi 91a/2-3.

peşi: “Arka.” Sözcük Rİ’de bir defa geçer.

her bir pâresine bir don dirler meşelâ yendür ve *peşidür* 34b/6-7.

sağlayıcı/saklayıcı: “Koruyucu.” Sözcükler Rİ’de üç defa geçmiştir. Benzer kullanımlara Kıpçak Türkçesi eserlerinde (Toparlı vd. 2014, s. 224) de rastlanır.

ve dahı begler güdicilerdür ve *sağlayıcılardur* 76a/11.

her bir kul efendisünün malmı ve davarını güdücüdür ve *sağlayıcıdur* 76b/3-4.

şatdur-: “Satmaya mecbur etmek, satmak zorunda bırakmak.” Rİ’de bir defa tanıklanan sözcük, tarihi metinlerde de görülmüştür. Kıssa-ı Yusuf (Karahana, 1984, s. 817), Kısasü'l-Enbiya (Ata, 1997, s. 539) gibi eserler sözcüğün kullanıldığı eserlerdendir.

bir tül ‘avratuñ nesi var-ısa *şatdurup* oduna virdiler 213a/4-5.

sensüz: “Sen olmaksızın.” Sözcük Rİ’de iki defa geçmektedir. Sen kelimesine +sUz isimden isim yapma eki getirilerek yapılmıştır. Kelime Yunus Emre Divan’ı (Boz, 2021, b. 112) gibi çeşitli eserlerde kullanım alanına çıkmıştır.

Taırı baıa uçmak virürse *sensüz* gerekmez 106a/6-7.

serçecük: “Serçe, serçe kuşu.” Rİ’de iki defa geçen sözcük, serçe kelimesine +cUk küçültme eki getirilerek yapılmıştır.

bir oııancuk bir *serçecügi* tutmuş oynardı 203a/8.

sevdür-: “Sevdirmek, sevmesini sağlamak”. Rİ’de iki defa yer alan sözcük, tarihî metinlerde yoğun olarak kullanılmıştır. Atabetü’l-Hakayık (Arat, 2006, s. LVI), Kısasü’l-Enbiya (Ata, 1997, s. 553), İrşâdü’l-Mülûk (Toparlı, 2017, s. 441) gibi eserler sözcüğün yer aldığı eserlerdir.

tâ’ati ve ‘ibâdeti ol kııla *sevdürürven* 87a/6-7.

sevgülü: “Değerli, kıymetli, makbul.” Tarihî metinlerde olduğu gibi Rİ’de de sözcük geniş bir kullanım alanına sahiptir. Rİ’de toplam on bir defa geçmektedir. Süheyl ü Nevbahar (Dilçin, 2016, s. 686), Kıssa-ı Yusuf (Karahana, 1984, s. 823), Mecmû’atü’n-nezâ’ir (Canpolat, 1995, s. 339) gibi pek çok eserde sözcük kullanım alanına çıkmıştır.

yâ Resûlullâh dahı kıangı ‘amel *sevgülüdür* Hâk Te‘âlâ huzûrında didüm 42a/9-10.

sevgülüre: “Daha çok sevilen, daha sevgili, daha aziz.” Rİ’de bir defa geçen sözcük, Behçetü’l-Hadâik (Canpolat, 2018, s. 599), satır altı Kuran tercümesinin TİEM 40 nüshası (Ünlü, 2012, s. 491) gibi eserlerde kullanılmıştır.

biregü ‘avratına eyitse baıa *sevgülüreksin* Taırı’dan kâfir olur 96a/9-10.

sevindür-: “Sevinmesine yol açmak, sevinmesini sağlamak.” Sözcük Rİ’de bir defa geçer. Tarihî metinlerde yaygın olarak kullanılır. Süheyl ü Nevbahar (Dilçin, 2016, s. 686), Dede Korkut (Ergin, 2018, s. 266) gibi pek çok eserde sözcük tanıklanmıştır.

sen *sevindürdüj-idi* benüm evüme gelmek-ile 152b/3-4.

şıfatlandır-: “Bir sıfat veya ünvan vermek.” Sözcük Rİ’de bir defa geçmektedir.

her kim Hâk Te‘âlâ’yı bir şıfat-ıla *şıfatlandursa* aıa lâyıık degül şıfat-ıla kâfir olur 92b/5-6.

şorisiz: “Sorgusuz, sualsiz.” Rİ’de bir defa geçen sözcük, soru kelimesine +sUz isimden isim yapma eki getirilerek yapılmıştır.

şorisiz ve hisâbsuz ol kışı uçmaıa gire 174b/9-10.

sögüş-: “Karşılıklı küfürleşmek”. Sözcük Rİ’de bir defa geçer. Dîvânu Lugâti’t-Türk (Ercilasun & Akkoyunlu, 2015, s. 832), İrşâdü’l-Mülûk (Toparlı, 2017, s. 444) gibi eserlerde yaygın olarak kullanılır.

iki kışı birbiriyle *sögüşse* ikisinün dahı günâhı evvel sögen boynınadır 91a/4-5.

söyleyici: “Söyleyen.” Sözcük Rİ’de bir defa geçen sözcük, söylemek fiiline +IcI isimden isim yapma eki getirilerek yapılmıştır.

çoğrı *söyleyiciler* ‘Ömer ‘alemi altında olalar 237a/5-6.

söyündürücü: “Söndüren.” Sözcük Rİ’de iki defa geçer. Tarihî metinlerde *söyündür-* fiili yaygın olarak kullanılır (TS V, 2009, s. 3544). Bunun yanında fiilden isim yapma eki almış biçimi olan *söyündürücü* yapısı ise Tercüme-i Kâmilü’s-Sinâ’a (Böler, 2014, s. 303) gibi bazı eserlerde tespit edilmiştir.

ol fâsîd i’tikâd ĩmānuñ nūrın *söyündürücüdür* 119a/6-7.

şulık/şuluğ: “Su olma durumu, su.” Rİ’de *şulık* biçimi bir defa, *şuluğ* biçimi ise dört defa geçmiştir. Sözcükler su kelimesine işlek olan isimden isim yapma eklerinden +IUk eki getirilerek yapılmıştır.

ol şunuñ rengini döndürür ve şarardur ammā *şulıktan* çıkmaz 33a/45.

kaşsalar ol dañı şuyun lezzetin tañır ider ammā *şuluğdan* çıkarmaz 33a/11-12.

süğüş-: “Mızraklaşmak.” Rİ’de bir defa geçen sözcük, Orhun Yazıtları (Tekin, 2010, s. 168), Altun Yaruk (Kaya, 1994, s. 672), Dîvānu Lugâti’t-Türk (Ercilasun & Akkoyunlu, 2015, s. 840) gibi pek çok eserde yaygın olarak yer alır.

Süleymān bin Murād eydür iki kişi birbiriyle *süğüşdi* 112b/13.

sürül-: “Kovulmak, uzaklaştırılmak”. Sözcük Rİ’de bir defa geçer. Kitâb-ı Gunya (Akkuş, 2018: 842), Kıyasü’l-Enbiya (Ata, 1997, s. 578), Mukaddimetü’l- Edeb (Yüce, 2014, s. 180) gibi pek çok eserde sözcük kullanım alanına çıkmıştır.

ol *sürülmüş* iblîsden ve dañı dîvlerden 181b/2-3.

tamāmrağ: “Tastamam.” Rİ’de üç defa geçen sözcük, satır altı Kuran tercümesinin TIEM 40 nüshasında (Ünlü, 2012, s. 697) *tamāmrağ* şeklinde ünlü türemesi gerçekleşmiş biçimiyle yer alır.

İslām dīni dükeli dīnlerün yigregidür ve *tamāmrağıdur* 22a/1-2.

tañdur-: “Duyurmak, hissettirmek.” Sözcük Rİ’de iki defa geçmektedir. Farklı fonetik değişkelerle satır altı Kuran tercümesinin TIEM 40 nüshasında (Ünlü, 2012, s. 697) da yer alır.

kağan bu dāneleri yiseñ düketsen şaşa ölüm dadım *tañdururvan* didüm 88a/3-4.

temürçi: “Demirci.” Rİ’de bir defa kullanılan sözcük, Dîvānu Lugâti’t-Türk (Ercilasun & Akkoyunlu, 2015: 840), Kutadgu Bilig (Taş, 2009, s. 238), Nehcü’l-Ferâdîs (Eckmann, 2014, s. 420) gibi pek çok eserde belgelenmiştir.

bir *temürçi* gördüm demürî kızdurup eliyle dögerdi 209a/2-3.

ters: “Dışkı.” Sözcük Rİ’de üç defa geçer. Tarihî metinlerden Nehcü’l-Ferâdîs (Eckmann, 2014, s. 422), Mukaddimetü’l- Edeb (Yüce, 2014, s. 186) gibi eserlerde kelimenin varlığına rastlanmıştır.

dağı gögercin *tersi* kıuyuya düşse şuyı murdâr eylemez 36a/7-8.

tokuş: “Çarpışmak, müsademe etmek.” Rİ’de bir defa tanıklanan sözcük, Dîvânu Lugâti’t-Türk (Ercilasun & Akkoyunlu, 2015, s. 889), Mukaddimetü'l- Edeb (Yüce, 2014, s. 186), Kısasü'l-Enbiya (Ata, 1997, s. 639) gibi pek çok eserde yaygın olarak kullanılmıştır.

Küfe çapusunda *tokuş* kıllalar deccâl birle 221a/2.

turaqlan-: “Yurt edinmek, mekân tutmak”. Sözcük Rİ’de bir defa geçmiştir. Tarihî metinlerden Ahterî-i Kebîr’de (Sır Dünder, 2014, s. 145) benzer bir kullanıma rast gelinmiştir.

şeytân gönjülde *turaqlansa* andan girü kendüye muîf eyler 123a/7-8.

uçmaqlık/uçmaqlık: “Cennetlik.” Sözcüğün her iki fonetik biçimi Rİ’de beş defa geçmiştir. Sözcüğün her iki fonetik değişkesi tarihî metinlerden Kitâb-ı Gunya (Akkuş, 2018, s. 871), Nehcü'l-Ferâdis (Eckmann, 2014, s. 445), Yusuf u Zeliha (Taş, 2019, s. 407) gibi eserlerde belgelenmiştir.

ol gündür kim *uçmaqlıklar* tamulıklar saçılısardur 230a/9-10.

Hak Te'âlâ eydür yâ Âdem sağ elünje çıkanlar kim aq-ıdı anlar *uçmaqlıkdur* 176b/1-2.

uçmaqlı: “Cennette bulunan”. Rİ’de bir defa geçen sözcük, tarihî metinlerden Ahvâl-i Kıyamet'te (Süleymaniye Kütüphanesi, Hafid 139, 19b-20b) yer alır.

eydeler İy *uçmaqlular* bize bir içim şu virün diyeler 256b/6-7.

uşda: “Şimdi, işte.” Rİ’de iki defa geçen sözcük, tarihî metinlerde oldukça yaygın kullanılmıştır. Kıssa-ı Yusuf (Karahan, 1984, s. 866), Mecmû'atü'n-nezâ'ir (Canpolat, 1995, s. 352), Ferah-nâme (Şahin, 1993)¹¹ gibi eserlerde kullanılmıştır.

avrat eydür beni kığırdun *uşda* geldüm 210b/3.

yazukluk: “Günah”. Rİ’de bir defa geçen sözcük, tarihî metinlerde yaygın olarak kullanılmıştır. Kelime Nehcü'l-Ferâdis (Eckmann, 2014, s. 477), Mukaddimetü'l- Edeb (Yüce, 2014, s. 206) gibi eserler görülür.

ol bedbahtlar kim dünyede *yazukluk* kıldılarsa bitisi içinde ola 244a/7-8.

yazul-: “Kader olarak tayin edilmek.” Rİ’de iki defa geçen sözcük, *yazul-* fiilinin yuvarlaklaşmış biçimidir.

ma'nisi budur kim bayık namâz farz oldı mü'minler üzerine *yazuldı* 32b/4-5.

yidür-: “Yedirmek, karnını doyurmak.” Kelime Rİ’de iki defa geçmiştir. Kitâb-ı Gunya (Akkuş, 2018, s. 919), Mecmû'atü'n-nezâ'ir (Canpolat, 1995, s. 358) gibi çeşitli eserlerde kelimenin yer aldığı görülür.

her kim hamr içene bir loğma ta'am *yidürse* 71a/10.

yilet-: “İletmek, götürmek, ulaştırmak.” Rİ’de bir defa geçen sözcükte “y” sesi türemiştir.

¹¹ Tez çalışmasında sayfa numarası verilmemiştir.

evinde mâlî ola ammâ kendüsi *yiled*e ol kim atında mâlî olmaya 137b/2-3.

yumluş-: “Dalmak, içine girmek”. Rİ’de bir defa tanımlanmıştır. Dîvânu Lugâti’t-Türk’te (Ercilasun & Akkoyunlu, 2015, s. 988) *yumluş-* “(gözler vb..) yumuluşmak” anlamı ile kayıtlı olan sözcük, Rİ’de farklı anlamda kullanılmıştır.

amu odından beri ekerin siz yeñilmezsiniz siz ol amu odına *yumluşursuz* 22a/11-12.

yumurla-: “Toplanmak.” Rİ’de bir defa geçen sözcük, Dîvânu Lugâti’t-Türk (Ercilasun & Akkoyunlu, 2015, s. 988) yanında Kıpak Türkesi eserlerinde (Toparlı vd., 2014, s. 330) de görülür.

zebâniler üşeler yapışalar op gibi *yumurlayalar* 167b/1-2.

yüksekrek: “Daha yüksek.” Rİ’de bir defa geçen sözcük, yüksek kelimesine +rAk karşılaştırma eki getirilerek yapılmıştır. Karahanlı Türkesi Kuran Tercümelerinden TIEM-73’te (Ünlü, 2018, s. 350) sözcüğün benzer kullanımına rastlanmıştır.

sizün yirünüzden bunlaruñ yirlerin *yüksekrek* ıluram 63a/8-9.

Tarama Sözlüğü’nde Olup Anlam ve(ya) Şekil Açısından Farklılık Gösteren Söz Varlığı

acı-: “Ağrı, sızı duyulmasına sebep olmak.” Sözcük TS’de *acı-* “incitmek” (TS I, 2009, s. 7) şeklinde kayıtlıdır. İncit- fiili Rİ’de TS’deki anlamından farklı bir anlamda kullanılmıştır.

bu benüm nâ-a yirde etüm *acıdı-y-ıdı* 74b/11.

ayacuk: “Ayakağız”. TS’de *ayacık* “ayakağız” (TS I, 2009, s. 289) şekliyle yer alır. TS’deki anlamı ile aynı olan sözcüğün Rİ’de ünlüsü yuvarlak olarak kullanılmıştır.

urdılar *ayacukların* şıdılar 61a/10.

azıra: “Daha az, azca.” TS’de *azrak* (*azrek*) “daha az, azca” (TS I, 2009, s. 354) şeklinde iki farklı fonetik değişkesi ile kayıtlıdır. Anlam olarak TS ile aynı olan sözcük, Rİ’de *azıra* şeklinde ünlü türemesi gerekleşmiş biçimiyle kullanılmıştır.

ol şuya birez *azıra* sirke atsalar ol daı şuyun lezzetin taır ider 33a/10-11.

beyne: “Beyin.” Sözcük TS’de *beyni* “beyin” (TS I, 2009, s. 528) şeklinde yer alır. TS’deki anlamı ile aynı olan sözcüğün Rİ’deki biçimi *beyne* şeklindedir.

münâfılaruñ *beynesi* günün ıssısından okraya 233b/4.

birlük: “Bir olma hali, vahdaniyet.” TS’de *birlük* “bir olma hali, vahdaniyet, ahadiyet” (TS I, 2009: 603) şeklinde kayıtlıdır. TS ile benzer anlamda kullanılmış olan sözcük, Rİ’de *birlük* biçimiyle yuvarlak olarak yer alır.

eyitdi İy arı alab’um tevbe eyledüm saña ve senün *birlüğüne* 89a/2-3.

bitü: “Amel defteri.” TS’de *biti* (*bitik*) “defter-i a’mâl” (TS I, 2009, s. 615) şeklinde kayıtlıdır. Rİ’de sözcük TS’deki 2. anlamı ile kullanılmıştır, ancak TS’de *biti* şeklinde yer alırken Rİ’de *bitü* biçiminde yuvarlak kullanılmıştır.

İy Bâri Hudâyâ bu benüm *bitüm* degül diyeler 248a/10.

bölük: “Bölük, kısım.” TS’de *bölük* (*belik*) “parça, kısım” (TS I, 2009, s. 655) şeklinde yer alır. Rİ’deki kullanım TS’deki anlam ile benzerlik gösterir. Buna karşın sözcük TS’de *bölük* şeklinde uyuma girmiş olarak kullanılırken, Rİ’de *bölik* biçiminde uyum dışında kullanılmıştır.

bir *bölugin* miskînlere vire bir *bölugin* İbn-i Sebîl’e vire 137b/1-2.

buş-: “Sinmek, saklanmak.” Bu kelime TS’de *pus-* “sinmek, saklanmak, siper içine girip gizlenmek” (TS V, 2009, s. 3204) şeklinde yer alır. TS’deki anlam ile benzer olan sözcük, Rİ’de *bus-* biçiminde kullanılmıştır.

deccâlîñ âdemleri bunda *buşup* tûrur diyeler 222a/8-9.

çevren-: “Etrafını dolaşmak.” Sözcük TS’de *çevrin-* (*çevrün-*) “etrafını dolaşmak” (TS II, 2009, s. 880) şeklinde yer alır. Rİ’deki anlam TS’deki anlam ile benzerlik gösterir. Anlam olarak benzerlik göstermesine karşın sözcük, Rİ’de *çevren-* şeklinde kullanılmıştır.

kaçan helâl bulsam hiç yöresine *çevrenmezin* dise kâfir olmaz 101a/4-5.

çiflen-: “Cinsel ilişkide bulunmak, cinsel birliktelik yaşamak.” TS’de de *çiftlen-* “evlenmek, eş olarak almak” (TS II, 2009, s. 911) şeklinde yer almaktadır. Sözcük hem anlam açısından hem de şekil açısından TS’den farklı bir kullanıma sahiptir. Rİ’de sözcük *çiflen-* biçimiyle “cinsel ilişkide bulunmak, cinsel birliktelik yaşamak” şeklinde kullanılmıştır.

eyitdi ki ben hergiz ‘avratla şöhet kılmayam ve hergiz *çiflenmeyem* 20b/13-19b/1.

danuklık: “Şahitlik, tanıklık.” Sözcük TS’de *tanıklık* (*tanuḥluḥ*, *tanukluk*) “şahitlik, şahadet” (TS V, 2009, s. 3725) şeklinde kayıtlıdır. Rİ’deki anlam ile benzer anlamda kullanılmış olan sözcük, eserde *danuklık* olarak tonlu biçimde kullanılmıştır.

ben resûlullâha *danuklık* virgil kim ben Tanğrı’nuñ peygâamberiven didi 218a/1-2.

dep-: “Ayağı ile vurmak”. TS’de *dep-* “hücum etmek, saldırmak, (atı) ileri sürmek” (TS II, 2009, s. 1093) anlamıyla yer alır. Rİ’de ise sözcük, TS’de olmayan “ayağı ile vurmak” anlamı ile kullanılmıştır.

ol altun[1] mübârek ayağıyla *depdi* 146a/2.

destürnsuz: “Destursuz, izinsiz.” TS’de *desturunsuz* “destursuz, izinsiz” (TS II, 2009, s. 1122) şeklinde Rİ ile benzer anlamda kullanılmıştır. Buna karşın sözcüğün fonetik değişkesi olan *destürnsuz* biçimi Rİ’de yer almıştır.

‘avrat kişiler eri *destürnsuz* varalar savaşalar 132a/12-13.

devecük: “Kızlar devesi de denilen çekirgeye benzer bir böcek.” Bu kelime TS’de *devecik* “kızlar devesi de denilen çekirgeye benzer bir böcek” (TS II, 2009, s. 1122) şeklinde Rİ’deki anlamı ile benzer bir anlamda kullanılmıştır. Sözcük Rİ’de *devecük* şeklinde küçültme eki yuvarlak olarak kullanılmıştır.

tamâm *devecük* şüreti gibi ola bularun burnına gire ve ferclerinden çıka 224a/6-7.

göyendür-: “Yakmak.” TS’de *göyündürmek*, (*göydürmek*) (TS III, 2009, s. 1801) “yakmak” şeklinde iki farklı biçimde kayıtlıdır. Anlam olarak TS’deki kullanıma benzer olan sözcüğün farklı bir varyantı olan *göyendür-* biçimi Rİ’de tanımlanmıştır.

ben seni od-ıla *göyendürürdüm* turduğun yirde kül eylerdüm didi 87b/2-3.

güdücü: “Çoban.” TS’de *güdücü* “çoban” (TS III, 2009, s. 1850) şeklinde kayıtlı olan sözcük, Rİ’de de benzer anlamda kullanılmıştır. Sözcüğün fonetik değişkesi olan *güdücü* biçimi Rİ’de kullanılmıştır.

her bir kıl efendisünün mâlını ve davarını *güdücüdür* ve şaklayıcıdur 76b/3-4.

günile-: “Kıskanmak, çekememek, haset etmek.” TS’de *günile-* “kıskanmak, çekememek, haset etmek” (TS III, 2009, s. 1875) şeklinde yer alır. Anlam olarak TS’deki anlam ile benzer kullanılmış olan sözcük, Rİ’de *günile-* şekliyle kullanılmıştır.

andan sonra Belh şehrinün dânişmendlerine *günilediler* 54b/8-9.

güvüldi: “Uğultu, hışırtı, gürültü.” Sözcük TS’de *güvüldü* “oğultu, hışırtı, gürültü” (TS III, 2009, s. 1887) biçiminde kullanılmıştır. Rİ’deki anlamıyla benzerlik gösteren sözcüğün eserde *güvüldi* biçiminde farklı bir fonetik değişkesi yer almıştır.

fi’l-hâl ol ev *güvüldi* yıkıldı yiri bağ bostân oldı 211a/11.

horluk: “Zillet.” TS’de *horluk* “zilet” (TS III, 2009, s. 1922) şeklinde kayıtlıdır. TS’deki anlam ile benzer kullanılmış olan sözcük, Rİ’de *horluk* biçiminde yapım ekinin ünlüsü dar olarak kullanılmıştır.

evvel *horlîğ-ıla* ola ve ikinci açlîğ-ıla ola ve üçüncü şusuzlîğ-ıla 50a/11-12.

hoşrak: “İyice, daha iyi.” Bu kelime TS’de *hoşrak* “eyice, daha iyi” (TS III, 2009, s. 1926) şeklinde yer alır. Anlam olarak Rİ’deki kullanıma benzer olan sözcük, TS’de ünlü türemesi gerçekleşmiş biçimiyle kullanılmıştır.

bir kadeh içdi bu ‘âbide *hoşrak* geldi 67a/11.

irde: “Sabah, şafak sökme zamanı”. Sözcük TS’de *irte* “ertesi, gelecek, sabah, şafak sökme zamanı, yarın” (TS III, 2009, s. 2095) biçiminde kayıtlıdır. TS’deki anlamlarla benzerlik gösteren sözcük, Rİ’de *irde* biçimiyle tonlu olarak kullanım alanına çıkmıştır.

Hağ Sübhânehu ve Te‘âlâ buyruğıyla gice-y-ile *irdeye* dek tolu ot biter 220a/8-9.

işitdür-: “Dinletmek.” TS’de *işittir-* “duyurmak” (TS III, 2009, s. 2118) biçiminde kayıtlı olan sözcük Rİ’deki anlamı ile yer alır. Buna karşın sözcük Rİ’de *işitdür-* biçimiyle kullanım alanına çıkmıştır.

her kişi kim kıldığı namâzı hâlka işitdürme ya'ni âdemler beni ögsünler dese 14b/11-12.

kelecü: “Söz.” TS’de *keleci* (*geleci*) “söz, lakırtı” (TS IV, 2009, s. 2398) şeklinde iki farklı biçimde yer alan sözcük, Rİ’deki anlamı ile benzerlik gösterir. Rİ’de ise sözcüğün ünlüsü yuvarlaklaşarak *kelecü* biçiminde kullanılmıştır.

senüñ *kelecüñ* birle bildüñ kelâmuñda diye 241a/8.

kıru: “Kara, toprak, yer.” TS’de *kuru* (kuru yer) “kara, toprak, yer” (TS IV, 2009, s. 2742) şeklinde görülen sözcük, Rİ’deki anlamıyla benzer kullanılmıştır. Sözcüğün Rİ’deki biçimi *kıru* şeklinde olup TS’de yer alan *kuru* biçiminden farklı kullanılmıştır.

her birünüz bir *kırusı* vardır Hağ Te‘âlâ’nun *kırusı* harâm eyledügi nesnelerdür 118a/10-12.

oñıl-: “Şifa bulmak, iyileşmek.” TS’de *onul-* “şifa bulmak, iyileşmek, yara kapanmak, iltiyam bulmak” (TS V, 2009, s. 2998) şeklinde kayıtlıdır. TS’deki anlamı ile benzer kullanılmış olan sözcük, Rİ’de *oñıl-* şeklinde düz ünlü ile kullanılmıştır.

İslâm dîninün gedügidür ki ol gedük kıyâmete degin hergiz *oñılmaz* didi 30b/4-5.

oyuncı: “Rakkas, köçek.” TS’de *oyuncu* “rakkas, köçek” (TS V, 2009, s. 3042) şeklinde kayıtlıdır. Sözcük TS’deki anlamı ile benzer anlamda Rİ’de kullanılmıştır. Buna karşın TS’de *oyuncu* şeklinde kullanılırken Rİ’de *oyuncı* biçiminde isimden isim yapma ekinin ünlüsü düz olarak kullanılmıştır.

eyitdi kim ben *oyuncılardan* degülin oyuncılar benden degül didi 25b/1-2.

perket-: “Sağlamlaştırmak, pekitmek, tahkim etmek.” Sözcük TS’de *berkit-* “sağlamlaştırmak, pekitmek, tahkim etmek” (TS V, 2009, s. 3188) şeklinde kayıtlıdır. TS’deki anlamla benzer kullanılmış olan sözcük, Rİ’de *perket-* şeklinde “p” sesi ile yazılmıştır.

ol ‘âbidi evine getürdi ve evine girü kodı kapusun *perketdi* 66b/11-12.

puçuk: “Yarım, yarı”. TS’de buçuk “yarım, yarı” (TS I, 2009, s. 674) şeklinde yer alan sözcük, anlam olarak benzer kullanıma sahip iken imla olarak Rİ’de “p” sesi ile yazılmıştır.

bir *puçuk* kazalar ol çukur tolnca çekeler 36b/7.

seplen-/sepülen-: “Deri tabaklanmak.” TS’de *sepilen-* “deri tabaklanmak” (TS V, 2009, s. 3386) şeklinde kayıtlıdır. Anlam olarak benzer kullanıma sahip olan sözcük, Rİ’de *seplen-* ve *sepülen-* şeklinde iki farklı biçimde kullanılmıştır.

andan şonra her deri ki *seplene* ol mısmıl olur 35b/5-6.

ve dahı âdem derisi ve hınzır derisi ne kadar *sepülense* mısmıl olmaz 35b/8-9.

tamulık: “Cehennemlik.” TS’de *tamuluk* “cehennemlik” (TS V, 2009, s. 3716) şeklinde yer alır. Anlam olarak Rİ’deki anlamla benzer olan sözcük, şekil olarak farklılık gösterir. TS’de *tamuluk* şeklinde kayıtlı olan sözcük, Rİ’de *tamulık* olarak düz ünlülü kullanılmıştır.

ol gündür kim uçmaklıklar *tanuqlıklar* saçılısardur 230a/9-10.

tanuqlık: “Şahitlik, tanıklık.” Bu kelime TS’de *tanuqluk* “şahitlik, tanıklık” (TS V, 2009, s. 3737) olarak kayıtlıdır. Rİ’deki anlam ile TS’deki anlam benzerlik gösterse de şekil olarak farklı imla edilmiştir. TS’de *tanuqluk* şeklinde iken Rİ’de *tanuqlık* olarak isimden isim yapma eki düz kullanılmıştır.

yigirmi birinci *tanuqlık* bilüp gizlemek 11b/4

tapucu: “Tapan, ibadet eden, Tanrı diye inanan.” TS’de *tapucu* “memur, hizmetçi” (TS V, 2009, s. 3755) şeklinde kayıtlıdır. TS’de “memur, hizmetçi” anlamıyla yer alan sözcük, Rİ’de “ibadet eden, tapan” anlamıyla kullanılmıştır. Ayrıca TS’de *tapucu* biçiminde olan sözcük, Rİ’de *tapuci* şeklinde düz ünlülü olarak yer alır.

kıyâmet güninde oda *tapucılar* ol tağda kaynayar 252a/13

tolun-: “Bedir hâline gelmek.” TS’de *tolun-* “bedir hâline gelmek” (TS V, 2009, s. 3818) şeklinde yer alır. Anlam olarak TS’deki kullanımla benzer kullanıma sahip olan sözcük, Rİ’de *toln-* biçiminde düz ünlülü olarak kullanılmıştır.

kaçan kim yılduz *tolinsa* yolcular yoldan azarlar 31a/5-6.

ululuk: “Büyüklik, büyük olma durumu.” TS’de *ululuk* “azamet” (TS VI, 2009, s. 3955) şeklinde kayıtlı olan sözcük, anlam olarak Rİ’deki kullanıma benzerlik gösterir. Kelime TS’de *ululuk* şeklinde yer alırken Rİ’de *ululuk* biçiminde kullanılmıştır.

her bir şehriñ *ululğı* biñ dünyâ kadar-ıdı 87b/12-13.

uruş-: “Vuruşmak, çarpışmak.” TS’de *uruş-* “vuruşmak, çarpışmak, mücadele, mukatele etmek” (TS VI, 2009, s. 3982) şeklinde kayıtlıdır. Anlam olarak Rİ’deki kullanıma benzer olan sözcük, TS’de *uruş-* şeklinde yer alırken Rİ’de *urış-* biçimde kullanılmıştır.

bir gün bir dün *urışalar* girü gâlib gele 221a/12.

üşendür-: “Taciz etmek, rahatsız etmek.” TS’de *üşendir-* “taciz etmek, tedirgin etmek, rahatsız etmek” (TS VI, 2009, s. 4111) biçiminde yer alır. Kelime anlam olarak Rİ’deki kullanıma benzer olurken şekil olarak farklılık gösterir. TS’de *üşendir-* şeklinde iken Rİ’de *üşendür-* biçiminde yuvarlak ünlülü kullanılmıştır.

yâ Hızır bugünkü günden şöhetün benden kesgil ayruk beni *üşendürmegil* 205b/2-3.

viribilin-: “Gönderilmek.” TS’de *veribinil-* (*viribinil-*) “gönderilmek” (TS VI, 2009, s. 4172) şeklinde yer alır. Rİ’de benzer anlamda kullanılmış olan sözcük, *viribilin-* şeklinde fiilden fiil yapma ekleri yer değiştirmiş biçimde kullanılmıştır.

resül hazreti eydür kıyâmet koptımayısar tâ ki deccâller ve yalancılar cihâna *viribilinmeyince* 163a/4-5.

yaluğ: “Çıplak, üryan, açık.” TS’de *yalın* “çıplak, üryan, açık, kapsız, örtüsüz” (TS VI, 2009, s. 4241) şeklinde kayıtlı olan sözcük, anlam olarak Rİ ile benzerlik gösterir. Buna karşın sözcük TS’de *yalın* biçiminde yer alırken Rİ’de *yaluğ* şeklinde yuvarlak ve damak n’si ile kullanılmıştır.

bir müslimānuḡ ḡarının ḡoyursaḡ ya bir *yaluḡ* ḡonatsaḡ 192a/13.

yaḡsula-: “Taklit etmek”. TS’de *yaḡsıla-* (TS VI, 2009, s. 4291) “taklit etmek” şeklinde yer alır. Anlam olarak Rİ’deki kullanıma benzer olan sözcük, TS’de *yaḡsıla-* şeklinde yazılmışken Rİ’de *yaḡsula-* şeklinde yuvarlak yazılmıştır.

mü’ezzin ünün maḡaralıḡ-ıla alsa *yaḡsulasa* kāfir olur 98b/9-10.

yavuzluk: “Fenalık.” TS’de *yavuzluk* “fenalık” (TS VI, 2009, s. 4428) biçiminde yer alan sözcük Rİ’de de benzer anlama sahiptir. TS’de *yavuzluk* şeklinde görülen kelime, Rİ’de düz ünlülü olarak *yavuzluk* biçiminde kullanılmıştır.

benüm ḡaḡḡumda *yavuzluk* eyledi dise kāfir olur 96b/1.

yıḡlan-/yıḡlun-: “Çekinmek, kaçınmak, imtina etmek.” TS’de *yıḡlın-* (*yıḡılın-*, *yıḡın-*) “çekinmek, kaçınmak, nefsinin men etmek, içtinap etmek, imtina etmek” (TS VI, 2009, s. 4566) şeklinde üç farklı biçimde görülür. Anlam olarak TS’deki anlamla Rİ’deki anlam benzerlik gösterir. Rİ’de TS’deki üç farklı biçime ilave olarak *yıḡlan-/yıḡlun-* biçimleri de kullanılmıştır.

Benī İsrā’īl ḡavminde bir kiḡi var-ıdı ana Kefīl dirler-idi ḡünāhı ḡoḡ işledi hīḡ yazuḡdan *yıḡlanmadı* 207b/12-13.

ben ve ḡaḡābelerüm *yıḡlunduḡ-ısa* anlar daḡı andan yıḡlanalar 21a/4-5.

yir-: “Zemmetmek, kötölemek, beḡenmemek, hor görmek.” TS’de yer- “zemmetmek, kötölemek, kötümsemek, beḡenmemek, hor görmek, çekiştirmek, kötü görmek” (TS VI, 2009, s. 4546) biçiminde Rİ’deki anlamla benzer kullanılmıştır. TS’de *yer-* şekliyle kullanılan sözcük, Rİ’de *yir-* biçimiyle yer alır.

Taḡrı Te’ālā yaratduḡı ḡa’āmları *yirmek* 12b/4-5.

yoyıl-: “Zail olmak, silinmek.” TS’de *yoyulmak*, (*yuyulmak*, *yüyülmek*) “Zail olmak, silinmek, bozulmak” (TS VI, 2009, s. 4678) şeklinde üç farklı biçimde kullanılan sözcük, anlam olarak Rİ’deki kullanım ile benzerlik gösterir. TS’deki bu yazımlardan farklı olarak Rİ’de *yoyıl-* biçimi de yer alır.

kebāyir yazuḡları anuḡ-ıla *yoyılmaz* 41b/13.

yuyucu: “Bir şeyi temizleyen, yıkayan.” TS’de *yuyucu* “cenaze yıkayıcı, gassal” (TS VI, 2009, s. 4741) şeklinde kayıtlı olan sözcük, hem şekil hem de anlam olarak Rİ’den farklılık gösterir. Rİ’de sözcük *yuyucu* biçimiyle “temizleyen, yıkayan” anlamıyla kullanılmıştır.

andan peyḡāber ḡazreti eyitdi ḡünāhlar *yuyucu* derecātlar arturucu ḡörklü ābdest almaḡdur 40a/1-2.

Sonuç ve Değerlendirme

Risâletü'l-İslâm ilmihal tarzında kaleme alınmış mensur bir metindir. Eserde namaz, oruç, zekât, hac, kölelik, abdest, miras, gusül, nikah, boşanma gibi pek çok konu işlenmiştir. Eski Anadolu Türkçesi dil özellikleri gösteren eser, oldukça sade ve anlaşılır bir dille yazılmıştır. Metinde hemen hemen bütün Eski Anadolu Türkçesi dil özelliklerini görmek mümkündür. Ayrıca eser içerdiği zengin söz varlığı açısından da oldukça önemli bir metindir.

Bu çalışma *Risâletü'l-İslâm* adlı eserden Tarama Sözlüğüne katkı mahiyetinde hazırlanmıştır. Üzerinde çalışma yaptığımız Koç Üniversitesi Suna Kıraç Kütüphanesi Yazma Eserler Koleksiyonu numara 214'te yer alan nüshadaki söz varlığı ele alınmıştır. Tespit edilen söz varlığı iki başlık altında değerlendirilmeye çalışılmıştır. İlk olarak Tarama Sözlüğünde olmayan kelime ve deyimler incelenmiştir. Bu bölümde Tarama Sözlüğünde olmayan 133 kelime ve deyim tespit edilmiştir. İkinci olarak Tarama Sözlüğünde olup şekil ve mana açısından farklılık gösteren söz varlığı ele alınmıştır. Bu bölümde de Tarama Sözlüğünde olup şekil ve mana açısından farklılık gösteren 46 söz varlığı tespit edilmiştir. Tespit edilen bu söz varlığından anlaşılacağı üzere, *Risâletü'l-İslâm*'da olup Tarama Sözlüğünde olmayan veya olup şekil ve mana açısından farklılık gösteren oldukça zengin bir söz varlığının var olduğu söylenebilir.

Tespit edilen söz varlığına daha yakından bakıldığında bazı ilgi çekici verilerin yer aldığı görülür. Bunlardan birisi *Risâletü'l-İslâm*'da olup Tarama Sözlüğünde olmayan; *âgla-*, *atım*, *'ayıpsa-*, *çalgu çaldur-*, *elin çiftlen-*, *dir*, *gölcek*, *ipçügez*, *içügez/içügüz*, *kaçımaklık*, *kıl yar-*, *kışacuk*, *kopmaklık*, *kulcağaz*, *kuşcuğaz*, *negü*, *peşi*, *serçecük*, *söyündürücü*, *yilet-*, *yumış-*, *yumurla-* gibi söz varlığının tarihî metinlerde çok az geçtikleri, bir kısmının ise taranan eserlerde bulunmadıkları görülmüştür. Yine dikkat çekici bir diğer kullanım ise Eski Anadolu Türkçesinde karşılaştırma eki olarak kullanılan +rAk eki ile oluşturulmuş pek çok kelimenin var olduğudur. Metinde pek çok örneği bulunan bu kelimelerin de bir kısmı taranan eserlerde tespit edilmemiştir: *'âbidrak*, *âgıraq*, *'azâbraq*, *azıraq*, *becidrek*, *büyükrek*, *düşmenraq*, *gıçrek*, *helâlrak*, *hoşraq*, *kışarak*, *lâyıgrak*, *sevgülürek*, *tamâmrak*, *yüksekrek* gibi kelimeler +rAk eki ile oluşturulmuş sözcüklerdir. Ayrıca Tarama Sözlüğünde olup *Risâletü'l-İslâm*'da mana ve şekil olarak farklılık gösteren söz varlığında da dikkat çekici ve önemli unsurlar vardır. Bu bölümde bazı kelimelerin Tarama Sözlüğünde kayıtlı olan anlamlardan farklı anlam taşıdıkları görülmüştür. Yine bazı şekil farklılığı gösteren kelimelerde ise çeşitli ses türemeleri, ses değişimleri, ses düşmeleri gibi olayların olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak *Risâletü'l-İslâm Adlı Eserden Tarama Sözlüğüne Katkılar* başlıklı bu çalışmada tarihî Türkiye Türkçesi söz varlığının bir arada görülebileceği en kapsamlı sözlük olan Tarama Sözlüğü'ne katkı verilmek istenmiştir. Yeni metin yayınları ile Tarama Sözlüğünde yer almayan veya anlam ve şekil olarak farklılık gösteren yeni söz varlığının ortaya çıkacağına şüphe yoktur. Bu bakımdan Tarama Sözlüğünün ileride yapılacak yeni baskılarının bu tür çalışmalar ile zenginleşeceği ve tarihî Türkiye Türkçesi söz varlığını daha iyi yansıtabileceği beklenen bir olgudur.

Kaynakça

- Ahvâl-i Kıyamet. Süleymaniye Kütüphanesi. Hafid 139. 19b-20b.
- Akar, A. (2018). *Oğuzların Dili Eski Anadolu Türkçesine Giriş*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Akkuş, M. (1995). *Kitâb-ı Gunya*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aktan, B. (2000). *Devletoğlu Yusuf'un Vikaye Tercümesi (İnceleme-Metin-Dizin)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyıldız Ay, D. (2017). Tarama Sözlüğü: Sözlükbilimi İlkeleri Çerçevesinde Betimsel ve Eleştirel Bir Değerlendirme". *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, LVI/56, 1-22.
- Altunkaynak, N. (1992). *Devletoğlu Yusuf Vikaye Tercümesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arat, R. R. (2006). *Atabetü'l-hakayık*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aslan H. (2015). *Farsça-Türkçe Sözlüklerden Shâhu'l-Acem: Karşılaştırmalı İnceleme ve Kelime Dizini*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Fatih Sultan Mehmet Vakfı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ata, A. (1997). *Kıyasü'l-Enbiyâ Dizin*. C. I. Ankara: TDK Yayınları.
- Bakırcı, F. & Erman, O. (2020). Ağız Özellikleri Gösteren Bir Eski Oğuz Türkçesi İlmihali. *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi*, 16, 128-160.
- Boz, E. (2021). *Yunus Emre, Dîvan (Fatih Yazması) Çeviri Yazılı Metin Günümüz Türkçesine Aktarılmış Metin Özgün Metin*. Uzman Matbaacılık Yayınları.
- Böler, T. (2014). *Tercüme-i Kâmilü's-Sınâ'a (3. Makale ve 4. Makalenin 6. Babına Kadar) İnceleme-Metin-Dizin-Tıpkıbasım*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Caferoğlu, A. (2011). *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Canpolat, M (2018). *Behcetü'l-hadâik fi mev'izeti'l-halâik*. Ankara: TDK Yayınları.
- Canpolat, M. (1995). *Mecmû'atü'n-Nezâ'ir Metin-Dizin-Tıpkıbasım*. Ankara: TDK Yayınları.
- Cihan, S. (2023). XIX. Yüzyıla Ait Bir Münacatname ve "Tarama Sözlüğü"ne Katkıları. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 7(2), 1553-1567.
- Çebi, İ. S. (2022). Ahmed-i Dâî'nin Tercüme-i Kitâbü't-Ta'bir'inden Eski Anadolu Türkçesinin Söz Varlığına Katkılar. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 8, 104-124.
- Demir Öztürk, N. (2021). *Eski Anadolu Türkçesi Tıp Metinlerindeki Arapça Alıntı Kelimeler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Medeniyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, M. (1999). *Devletoğlu Yusuf, Vikaye tercümesi-metin-dil incelemesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, N. (2017). Kemâloğlu'nun Ferahnâme'sinden Tarama Sözlüğü'ne katkılar. *International Congress on Afro-Eurasian Research II, II. Ululararası Afro-Avrasya Araştırmalara Kongresi Bildiriler Kitabı*, 148-151.
- Derleme Sözlüğü: Türkiye'de Halk Ağızlarından VIII*. (2009). 3. bs., Ankara: TDK Yayınları.
- Develioğlu, F. (2007). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*. 24. bs., Ankara: Aydın Kitabevi.
- Dilçin, C. (2009). *Yeni Tarama Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Dilçin, C. (2016). *Mes'ûd Bin Ahmed Süheyl ü Nev-bahâr*. 2. bs., Ankara: AKM Yayınları.
- Dündar, A. İ (2020). Tercüme-İ Sihâh-I Cevherî'den (Vankulu Lugatı) Tarama Sözlüğü'ne Katkılar. *Rumeli İslam Araştırmaları Dergisi*, 5, 158-166.
- Eckmann, J. (2014). Çevriyazı (tarihsiz) [1984]. Nehcü'l-Ferâdis. Uştmaahlarnıg Açuq Yolu (Cennetlerin Açık Yolu): Metin. II. Yayınları. Semih Tezcan ve Hamza Zülfiakar. Ankara: TDK Yayınları; Dizin-Sözlük. III. Haz. Aysu Ata (1998). Ankara: TDK Yayınları.
- Eraslan, K. (2004). -maçlık/-meklik ve maççı/-mekçi Birleşik Fiilleri Hakkında. *V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri I*, Ankara: TDK Yayınları, 927-928.
- Ercilasun, A. B. & Akkoyunlu, Z. (2015). *Dîvânu Lugâti't-Türk Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin*. 2. bs., Ankara: TDK Yayınları.
- Erdoğan, M. (2005). *Fıkıh ve Hukuk Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Ergin, M. (2018). *Dede Korkut Kitabı 1-2*. Ankara: TDK Yayınları.
- Erkınay Tamtamış, H. K. (2022). Yunus Emre Divanı'ndan Tarama Sözlüğü'ne Katkılar. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı), 171-190.
- Gülsevin, G. (2007). *Eski Anadolu Türkçesinde Ekler*. Ankara: TDK Yayınları.
- Güner, G. (2013). *Kıpçak Türkçesi Grameri*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Güven, Ö. (2023). *Eski Anadolu Türkçesiyle Yazılmış Bir Fıkıh Metni Nûru'l-İslâm*. Kriter Yayınları.
- İlaydın, H. (1954). Tanıklariyle Tarama Sözlüğü (Kitaplar-Tenkit). *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi III*, (28), 227-231.

- Karaca, M. M. (2021). Eski Anadolu Türkçesinin söz varlığına katkılar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 25, 100-109.
- Karahan, Leylâ (1985). *Erzurumlu Mustafa Darir Kıssa-i Yusuf Yusuf u Züleyha*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karamanlıoğlu, A. F. (1944). *Kıpçak Türkçesi Grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kaya, C. (1994). *Uygurca Altun Yaruk (Giriş, Metin ve Dizin)*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kelpetin Alpagaş, H. (2002). Bir Telif Türü Olarak İlmihal Tarihî Geçmişi ve Fonksiyonu. *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 26-27.
- Kocasavaş, Y. (2000). Türkçe'nin Tarihî Dönemlerinde Ölüm Kavramının İfadesi. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 29, 77-115.
- Korkmaz, Z. (2011). *Türkçede Eklerin Kullanılış Şekilleri ve Ek Kalıplaşması Olayları*. Ankara: TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2017). *Marzubân-nâme Tercümesi (Destûr-ı Şâhî) Tercüme Eden: Şeyhoğlu Sadre'd-dîn Mustafâ*. 2. bs., Ankara: TDK Yayınları.
- Köksal, M. F. (2009). Edirneli Nazmî ve çağdaşlarının eserlerinden Türkiye Türkçesinin Tarihsel Sözlüğü'ne katkılar. *Turkish Studies*, 4(5), 249-261.
- Küçük, M. (2015). *Eski Anadolu Türkçesi Dönemine Ait Satır Arası İlk Kur'an Tercümesi*. TDK Yayınları.
- Mazıoğlu, H. (1974). *Ahmed Fakih Kitâbu Evsâf-ı Mesâcidi's-şerîfe*. Ankara: TDK Yayınları.
- Murad, S. (2021). Nizâmü'l-Edviye'den Tarama Sözlüğüne Katkılar. (Ed. S. Murad-M. Kaçar), *DBY (Dün Bugün Yarın) Yayınları*, 331-388.
- Öksüz, Y. Z. (1976). *Mukaddime-i Kutbuddin (İnceleme-Metin-Sözlük)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkan, M. (1993). *Mahmûd b. Kâdî-i Manyâs Gülistan Tercümesi*. Ankara: TDK Yayınları.
- Özkan, M. (2000). Devletoğlu Yusuf'un Türk Diline Hizmetleri. *II. Balıkesir Kültür Araştırmaları Sempozyumu*, Balıkesir: (31 Mayıs-2 Haziran 2000).
- Özkan, M. (2013). *Türk Dilinin Gelişme Alanları ve Eski Anadolu Türkçesi*. 4. bs., İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Özmen, M. (2017). *Ahmed-i Dâ'î Divanı (Metin-GramerTıpkıbasım)*. Ankara: TDK Yayınları.
- Özyaşamış Şakar, S. (2013). 'Kıl'ı kaç yarmak?. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 34, 207-218.
- Paçacıoğlu, B. (2006). *VII.-XVI. Yüzyıllar Arasında Türkçenin Sözcük Dağarcığı*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Sır Dünder, A. N. (2013). Hikayet-i Ashabi'l-Kehif'ten Eski Anadolu Türkçesi Söz Varlığına Katkılar. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, 9 (36), 149-162.
- Sır Dünder, A. N. (2014). Ahterî-İ Kebîr'in Türk Sözlük Bilimine Katkıları (I). *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 139-160.
- Şahin, H. (1993). *Hatiboğlu Ferah-nâme Dil Özellikleri-Metin-Sözlük*. Malatya: (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şarlı, M. (2002). Tanıklarıyla Tarama Sözlüğü'nde, Garipnâme'deki Tanıklığına Başvurulmamış Türkçe Kelimeler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 225-237.
- Taş, İ. (2009). *Kutadgu Bilig'de Söz Yapımı*. Ankara: TDK Yayınları.
- Taş, İ. (2019). *Yusuf ve Zeliha (Gramer-Metin-Çeviri-Notlar-Sözlük-Dizin-Tıpkıbasım)*. Ankara: TDK Yayınları.
- Tatçı, M. (2021). *Yûnus Emre Divân - Seçmeler -*. Ankara: DİB Yayınları.

- Tekin, Ş. (1989). XIV. Yüzyılda Yazılmış Risâletü'l-İslâm. *International Journal of Turkish Studies: IJTS / University of Wisconsin*, 33, 139-204.
- Tekin, T. (2010). *Orhun Yazıtları*. Ankara: TDK Yayınları.
- Tietze, A. & Tekin, T. (1989). Tarama Sözlüğü Üzerine Bazı Açıklamalar. *Erdem* 5 (13), 285-293.
- Tietze, A. & Tekin, T. (1994). Tarama Sözlüğü Üzerine Bazı Açıklamalar II. *Türk Dilleri Araştırmaları*, (4), 159-169.
- Tietze, A. (1993). Tarama Sözlüğü. *Türk Dilleri Araştırmaları*, 3, 267-270.
- Toparlı R. & Argunşah, M (2018). *Muñnü'l-Mürîd İslâm (İnceleme-Metin-Çeviri-Dizin-Tıpkıbasım)*. 2. bs. Ankara: TDK Yayınları.
- Toparlı, R. (2000). *Lehce-i Osmânî*. Ankara: TDK Yayınları.
- Toparlı, R. (2017). *İrşadü'l-Mülük Ve's-Selatin*. 2. bs. Ankara: TDK Yayınları.
- Toparlı, R. (2018). *Ed-Dürretü'l-Mudiyye Fi'l-Lügati't Türkiyye (Türk Dilinde Parlak İnci)*. Ankara: TDK Yayınları.
- Toparlı, R. vd. (2014). *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü*. 3. bs., Ankara: TDK Yayınları.
- Tulum, M. (2000). *Tarihî Metin Çalışmalarında Usul Menâkıbu'l-Kudsiyye Üzerinde Bir Deneme*. İstanbul: Deniz Kitabevi.
- Tulum, M. (2011). *17. Yüzyıl Türkçesi ve Söz Varlığı*. Ankara: TDK Yayınları.
- Turan, F. (2018). Eski Türkçeden Orta Türkçeye Askeri Rütbe ve Unvanlar. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 58(1), 155-173.
- Türkçe Sözlük*. (2005). 10. bs., Ankara: TDK Yayınları.
- Ünlü, S. (2012). *Karahanlı Türkçesi Sözlüğü*. Eğitim Kitabevi.
- Ünlü, S. (2018). *Karahanlı Türkçesi İlk Türkçe Satır-altı Transkribeli Kur'an Tercümesi TIEM-73: Tıpkıbasım Kur'an-ı Kerîm Transkribeli Metin: 5-6*. Selçuklu Belediyesi Yayınları.
- Ünlü, S. (2012). *Doğu ve Batı Türkçesi Kur'an Tercümeleeri Sözlüğü*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Üstünova, K. (2003). *Kutbe'd-din İzniki Mukaddime (Giriş-İnceleme-Metin-Sözlük)*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Vural, H. & Toparlı, R. (2013). *Kıpçak Türkçesi*. Ankara: Sonçağ Yayınları.
- XIII. Yüzyıldan Beri Türkiye Türkçesiyle Yazılmış Kitaplardan Toplanan Tanıklarıyla Tarama Sözlüğü*. (2009). 3. bs., Ankara: TDK Yayınları.
- Yavuz, K. (2007). *Gülşehri'nin ve Mantıku't-tayr'ı (Gülşen-nâme)-Metin ve Günümüz Türkçesine Aktarma- I, II*. Ankara: Kırşehir Valiliği Yayınları.
- Yavuz, O. & Küçükballı, F. (2017). Erzurumlu Darîr'in Sîretü'n-Nebî Adlı Eserinden Eski Anadolu Türkçesinin Söz Varlığına Katkılar. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 38, 353-380.
- Yavuz, S. (2015). Eski Anadolu Türkçesi Söz Varlığına Katkı-Anonim Cerrâh-nâme Örneği. *Turkish Studies*, 10(8), 2175-2204.
- Yazar, S. (2017). Osmanlı Döneminde Fıkıh Sahasında Yapılmış Türkçe Tercümeleer. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 12(23), 49-166.
- Yıldırım İ. (2013). *Ali Nihânî Yozgadî-Menâkıb-ı Murtazaviyye (İnceleme-Tenkitli Metin)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz vd., E. (2013). *Kısas-ı Enbiya*. Ankara: TDK Yayınları.
- Yılmaz, E. & Demir, N. (2009). Kısas-ı Enbiya'dan Eski Anadolu Türkçesinin Sözvarlığına Katkılar I. Festschrift to Commemorate the 80th Anniversary of Prof. Dr. Talat Tekin's Birth. (ed. Emine Yılmaz-Süer Eker-N. Demir). *International Journal of Central Asian Studies*, 13, 495-517.

- Yılmaz, E. & Demir, N. (2010). Kısas-ı Enbiya'dan Eski Anadolu Türkçesinin Sözvarlığına Katkılar II. *Studies on the Turkic World. Festschrift in Honour of Stanisław Stachowski*. (ed. E. Mańczak-Wohlfeld and B. Podolak), 215-226.
- Yılmaz, E. & Demir, N. (2012). Kısas-ı Enbiyadan Eski Anadolu Türkçesinin Sözvarlığına Katkılar III. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 19(1), 159-168.
- Yılmaz, E. (2014a). Ferec ba'd eş-şidde, behcetü'l hadâyık ve kısas-ı enbiya temelinde Eski Anadolu Türkçesinin sözvarlığına katkılar I. *Turcology and Linguistics Éva Ágnes Csató Festschrift* (Demir, N., Karakoç, B. ve Menz, A. Eds.). (469-477). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Yılmaz, E. (2014b). Ferec ba'd eş-şidde, behcetü'l hadâyık ve kısas-ı enbiya temelinde Eski Anadolu Türkçesinin sözvarlığına katkılar II. *Prof. Dr. Mehmet Özmen Armağanı* (Demir, N. ve Yıldırım, F., Eds.) (321-325). Adana: Çukurova Üniversitesi Yayınları.
- Yılmaz, E. (2017). Ferec ba'd eş-şidde, behcetü'l hadâyık ve kısas-ı enbiya temelinde Eski Anadolu Türkçesinin sözvarlığına katkılar III. *Prof. Dr. Zeynep Korkmaz Armağanı* (419-423). Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Yılmaz, E. (2020). Ferec ba'd eş-şidde, behcetü'l hadâyık ve kısas-ı enbiya temelinde Eski Anadolu Türkçesinin sözvarlığına katkılar IV: *DXcAG. Turkic Linguistics and Philology*, 2, 1-6.
- Yüce, N. (2014). *Mukaddimetü'edeb Hvârizm Türkçesi ile tercümelî Şuştar Nüshası (Giriş-Dil Özellikleri-Metin-İndeks)*. 3. bs. Ankara: TDK Yayınları.
- Yüksel vd., H. (1996). Eski Anadolu Türkçesine İlişkin Bir Metin: İslami'nin Mesnevîsi. Sivas: Dilek Matbaası.

20. Aydınlanma, devrim ve şiddet bağlamında İki Şehrin Hikayesi'ni okumak¹

Cansu KAYA²

Fatma Nesibe ÇOLAK³

APA: Kaya, C. & Çolak, F. N. (2024). Aydınlanma, devrim ve şiddet bağlamında İki Şehrin Hikayesi'ni okumak. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 345-358. DOI: 10.29000/rumelide.1469427.

Öz

İngiliz edebiyatının önemli isimlerinden olan Charles Dickens, eserlerinde Sanayi Devrimi, Fransız Devrimi, işçi sınıfı, kadınların ve çocukların toplumdaki korunaksız konumu gibi iktisadi kırılma anlarının sosyal meselelerdeki izdüşümünü kaleme alır. İki Şehrin Hikayesi 1859 yılında yazılmış olup, Fransız Devrimi'nden hemen önce ve devrim esnasında Londra'da ve Paris'te yaşayan insanların sosyal ve ekonomik durumlarının portresini çizer. Ekonomik farklılıkların, ezilmişliğin ve zorbalığın vahşet duygusunu nasıl tetiklediğini anlatır. Devrimin yalnızca değişimle değil, aynı zamanda şiddetle olan bağlantısını gösterir. Kilise, kral ve jakobenler üçgenindeki siyasal literatürün temelindeki bireyciliği, özgeciliği ve otoriterliği ortaya koyar. Feodalitenin sınıflar arasındaki uçurumunu betimlerken, otoritenin içindeki rıza mefhumunu vurgular. Cumhuriyet sonrasında ise özgürlük ve eşitlik sloganının altındaki bireysel hesaplaşmalara dikkat çeker. Buna göre toplumsal yozlaşma aydınlanma ya da devrimle giderilebilecek bir sorun değildir. Fransız Devrimi sonrasında bozulmuşluk yalnızca sınıf değiştirir, ancak bozulmuşluğun kendisi devam eder. Bu çalışmada İki Şehrin Hikayesi'nde ele alınan bu olayların, bozulmanın ve karakterlerin tarihsel ve siyasal arka planı incelenmiştir. Devrimi olanaklı kılan aydınlanmanın fikri temelleri ve devrimi gerçekleştiren jakobenlerin şiddet eylemleri üzerinden aydınlanma ve devrimin şiddete nasıl vardığı ve Dickens'ın kitabında bu bağlantıyı nasıl kurduğu çalışmanın temel sorusudur. Amaç, Fransız Devrimi'nin siyasi ve tarihi taraflarının, İki Şehrin Hikayesi'nde nasıl anlatıldığını incelemek ve disiplinler arası bir çalışma ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: Aydınlanma, devrim, şiddet, İki Şehrin Hikayesi.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmaı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %11

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 01.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469427

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr., (İstanbul, Türkiye), cansukaya932@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-8746-7321,

³ Dr., (Kocaeli, Türkiye), fnesibecolak@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-0009-9832

Reading a Tale of Two Cities in the context of enlightenment, revolution and violence⁴

Abstract

Charles Dickens, one of the important names of English literature, writes in his works about the reflection of moments of economic breakdown on social issues, such as the Industrial Revolution, the French Revolution, the working class, and the unprotected position of women and children in society. *A Tale of Two Cities* was written in 1859 and portrays the social and economic conditions of people living in London and Paris just before and during the French Revolution. It explains how economic differences, oppression and tyranny trigger the feeling of brutality. It shows the revolution's connection not only with change but also with violence. It reveals the individualism, altruism and authoritarianism underlying the political literature in the triangle of church, king and Jacobins. While describing the gap between feudalism's classes, it emphasizes the notion of consent within authority. After the Republic, he draws attention to the individual reckonings under the slogan of freedom and equality. Accordingly, social corruption is not a problem that can be solved by Enlightenment or revolution. After the French Revolution, corruption only changes classes, but corruption itself continues. In this study, the historical and political background of these events, corruption and characters discussed in *A Tale of Two Cities* was examined. The main question of the study is the intellectual foundations of the Enlightenment that made the revolution possible and how the Enlightenment and the revolution reached violence through the violent actions of the Jacobins who carried out the revolution and how Dickens established this connection in his book. The aim is to examine how the political and historical aspects of the French Revolution are explained in *A Tale of Two Cities* and to produce an interdisciplinary study.

Keywords: Enlightenment, revolution, violence, *A Tale of Two Cities*.

Giriş

Antik Yunan'daki felsefi düşünceden itibaren akıl, insanın dışsal belirlenim biçimlerinden bağımsız, etkin, sorgulayıcı ve değiştirici bir içerikte kullanılmaya başlanır. Newton ve Locke'den mülhem, deney ve gözlem aklın gerçeğe ulaşmasının yöntemi olarak belirlenir ve her birey aklını kullanabildiği ve işletebildiği ölçüde 'aydınlanmış' sayılır. Ancak akla yüklenen anlam sadece bireysel-etkin kullanım koşuluyla sınırlı kalmamıştır. Özellikle Fransız aydınlanmacıları ile aklın 'evrensel değer' ölçütü olarak sunulması, sadece aklın yönlendirmesiyle erdemli bir toplum modelinin ortaya konabileceği inancına ulaşır. Bu inanç, ilerleme ve kurgusal bir gelecek nosyonuna kapı aralar. Artık teknolojik, ekonomik ve toplumsal olarak iyileşmenin tek şartı, aklın ilerlemesidir (Ağaoğulları, 2018, s. 520-521).

⁴ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 11

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 01.03.2024-Acceptance Date: 20.04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469427

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Aydınlanmanın mirası olan bireysel aklın etkin kullanım vurgusu, teorik olarak dini kabullere karşıtlık biçiminde sunulsa da pratikte Hristiyanlığın kurumsallaşma formu olan kiliseye anti-tez biçiminde cereyan etmiştir. Bu açıdan kilise, insanların inançları üzerinden düşünmelerinin, sorgulamalarının ve eylemde bulunmalarının önündeki engeldir. Ancak aydınlanmanın sonucu yalnızca dinsel alanla sınırlı kalmayıp, kısa sürede otoritenin kendini gösterme biçimlerine karşı reflekslerde de izlenmiştir. Bahsedilen karşıtlığın düşünsel temelini oluşturan Voltaire ve Condorcet, yozlaşmış bir toplumdaki bütün otoritelerin ilga edilmesi gerektiğini savunan fikirleriyle, devrimin yıkıcı/bozucu yanının altını çizmiştir. Voltaire'e göre devrimle aristokrat, partizan ve ruhban sınıfının lağvedilmesi, emeğin sömürülmemesi için gerekli ilk adımdır (1975, s. 157-159). Kiliseyi eğitimde tekel güç oluşuyla, insan zihnini kontrol eden ve siyasi iktidarın bozulmuşluğunu meşrulaştıran yapısıyla ilerlemeye engel olan şekilde gösterir (Cevzici, 2007, s. 110-111). Condorcet ise insan yetkinliğinin tarihsel ilerleme ile ortaya çıkacağını düşünür ve tarihsel ilerlemeyi bilimle eş tutar. Voltaire ile benzer şekilde Condorcet'te de ilerlemenin engeli Hristiyanlık ve krallık, ilerlemenin koşulu ise özgürlüktür (Çiğdem, 1997, s. 43). Bunlara göre, Fransız Devrimi ile geleneksel düşünme ve yaşama biçiminden koparılmış yeni bir toplum hayat bulmalıdır. Bu düşüncede gelenek köhneliğin ve zorbalığın temsiliyken, devrim bahsi geçen köhnelikten ve zorbalıktan kurtulmanın reçetesidir.

Bu noktada ilerlemeci tarih anlayışı, aydınlanma ve devrim arasındaki bağlantıyı kurmak gerekir. Aslında tarihin bir ilerleme perspektifinden okunması aydınlanmacılara özgü değildir. İnsanlığın içinde bulunduğu durumdan daha iyiye doğru evrilmesi, bir nevi, iyinin yerine daha iyinin konulmasıyla bir yetkinleşme hali olarak özetlenebilecek ilerlemeci anlayış (Collingwood, 1996, s. 314), Hristiyanlıktan itibaren toplumsal ereğin içinde yer almıştır. İnyet olarak kavramsallaştırılan bu ereğin temelinde, Tanrı'nın yarattığı insanın dünyaya gelişi (ilk düşünüş), Tanrı'nın İsa olarak insanoğlunun günahlarının kefareti ödemesi ve İsa'ya inananların kurtuluşa ereceği gibi kabuller yatar (Topaloğlu, 2004, s. 110). Aydınlanmanın ilerlemeciliği ise Kant'ın ifadesiyle ergin olmama durumundan kurtulmakla mümkündür (1984, s. 213). İnsan, aklı ile ergin olabilecekse aklın ürünü olan tarih de ancak akılcılıkla ilerleyecektir (Kant, 2006, s. 30). Akla itaat etme ve dini klişeleri reddetme, ergin olmama durumundan çıkmanın anahtarıdır (Jacques, 1975, s. 18). Aydınlanmanın en büyük toplumsal mirası da işte bu anahtarları kullanma biçiminde ve sonuçlarında izlenmelidir. Aydınlanma öncesinde evrenin yaratıcısı ve ilk muharrik olarak kabul edilen Tanrı'dan, kendi kendinin efendisi olan insana geçiş yapılmıştır. Buradaki akıl, insanı özne kılan tek muharrik iken, öteki aklın dışında kalan her türlü eylem ve düşünme biçiminde aranır.

Bauman'a göre Fransız Devrimi'nin geleneksel toplumu lağvedip yerine akli esas alan kusursuz toplum yaratma anlayışı aydınlanmanın uzantısıdır (2017, s. 88). Bauman'ın bu savı, Fransız Devrimi'ne öncülük eden Voltaire'in görüşlerinde de doğrulanır. Voltaire, müreffeh bir toplum olma koşulunu kilisenin olmayışına bağlar. Ona göre Tanrı adına konuşanlar ve eylemde bulunanlar toplumu kusurlu kılmaktadır (1975, s. 157-158). Ancak topluluğun herhangi bir otoriteden azade oluşunu da desteklememiştir. İşlerlik gösteren bir toplumun var olması için, o topluluğun aşkın olana bağlanması gerekir (1995, s. 114-115). Kilisenin ilga olmasıyla topluluğun sadakatini sağlayacak unsur, akılda bulunur. İnsan aklının aydınlanması sağlandığı ölçüde, insan kendini ve doğayı yönetebilir. Bu sebeple temel erek, aydınlanmış toplumu inşa etmekte düğümlenir.

Fransız Devrimi, aydınlanma geleneğinden temelde toplumu inşa etme, özelde ise 'hakikat bilgisine sahip olma' tavrını devralmıştır. Şöyle ki aydınlanmacıların karanlığa karşı sunduğu çıkış yolu, aklın deney ve gözlem metoduyla kullanılmasıdır. Ancak bu çözümün ölçümlenebildiği ya da doğrulanabildiği bir sistem mevcut değildir. Fransız Devrimi sırasında ve sonrasında jakobenlerin, aristokratları ve diğer

imtiyazlı insanları avlamaya başlaması (giyotin ölümleri), kral ve kilisenin gösterdiği tepeden inmece tavrın uzantısıdır. Nasıl ki devrimden önce kilise ve aristokratlar imtiyaz sahibi ise devrimden sonra bu imtiyazlar burjuvanın ve daha alt tabakanın eline geçmiş, ancak 'imtiyaz sahibi olma' durumunun kendisi değişmemiştir. Sadece şiddeti gören ve gösteren taraflar karşılıklı olarak yer değiştirmiştir. Bu durum aydınlanmacı-devrimcilerin, geleneğin lağvedilmesiyle toplumsal iyileşmenin başlayacağı şeklinde lanse ettikleri ana savunuya bir soru işareti koyar: Devrim, gerçek bir iyileşme halinin başlangıcı mıdır, yoksa sınıfsal farklılıkların kan ve şiddet yoluyla çözülmesine dair bir eylem midir?

Charles Dickens İki Şehrin Hikayesi'ne "*Zamanların en iyisiydi, zamanların en kötüsüydü hem akıl çağıydı hem aptallık hem inanç devriydi hem de kuşku...*" diyerek başlar (2017, s. 13). Bu ifade aydınlanma akılcılığıyla başlayan devrimin, akıldan uzak uygulamalara ve fikirlere evrilişini anlatır. Zamanların en iyisidir; çünkü eşitlik, kardeşlik ve cumhuriyet söylemi artık Fransa'dadır ve hâkim sınıfın (kilise ve kral) imtiyazları elinden alınmıştır. Zamanların en kötüsüdür; çünkü imtiyazları eline geçiren jakobenler toplumsal huzuru ve barışı tesis edememiştir. Hukuksuz yargılamalar ve idamlarla akıl yerine hınc duygusunun hâkim olduğu bir ortam yaratmışlardır. Bütün bu uygulamalar devrimin bir iyileşme hali değil, öç duygusuyla eylemde bulunma hali olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada İki Şehrin Hikayesi'nin seçilme sebebi, iyileştirme teorisi olarak aktarılan aydınlanmanın, kötüleştirme pratiğinde nasıl hayat bulduğunu göstermektir. Dickens'ın bu romanı, birbiriyle bağlantılı olan aileler üzerinden Fransız Devrimi'ne yol açan toplumsal sınıflar arasındaki uçurumu ve devrim sonrasında yaşanan toplu kıyımları ve yargılamaları anlatır. Devrimden önce ve sonra değişen kimlik anlayışı, milliyetçiliğin devrime kattığı motivasyon, hukukun temel ilkeleri ve yöneten-yönetilen ilişkisi olan siyaset bilimi kavramları romanın kurgusunda işlenir. Bu da Dickens'ı Voltaire ve Condorcet gibi Fransız aydınlanmacı- devrimcilerinden ayırarak, şiddetin ve terörün devrimdeki yerini vurgulayan David Hume çizgisine yaklaştırır. Bu çalışmanın amacı, İki Şehrin Hikayesi'nin içinde yer alan siyasi ifade ve olayların siyasi-kuramsal çözümlemesini yapmak, böylelikle siyaset bilimi ve edebiyat dahilinde disiplinler arası bir çalışma sunmaktır. Bunun için ilk olarak kitabın geçtiği tarihi döneme bakılacak ve ana karakterlerin neyi sembolize ettiği irdelenecektir. İkinci adımda devrimden önce Paris'in portresini çizen Dickens'a hangi siyasi olayların ve gelişmelerin ilham verdiği irdelenecektir. Buradaki amaç, imtiyaz sahibi olan kilise ve soyluların halk üzerindeki etkinliklerini göstermektir. Son adımda ise devrimi gerçekleştiren jakobenler üzerinden, devrimin gerçekleştirilme biçimi ve halk nezdindeki motivasyonu analiz edilecektir. Böylelikle kitapta yer alan ifade ve olaylar, tarihi ve siyasi perspektiften çözümlenmiş olacaktır. Çalışma, nitel araştırma grubundan betimsel analiz yöntemiyle yapılmıştır.

İki Şehrin Hikayesi: Tarih, Sembol ve Siyaset Arasında

Charles Dickens, İki Şehrin Hikayesi'ni 1859'da yazmıştır. Fransız Devrim'i ile sembolleşen Bastille Hapishanesi'nin yıkılmasından yetmiş yıl sonra, dönemin olaylarını bir aşk hikayesi etrafında anlatır. İmtiyaz sahibi olmanın ezici gücünü, yoksulların ve zenginlerin iki farklı perspektifinden ele alır. Başlangıçta kilise ve kralın hakimiyeti altında ezilen burjuva ve çiftçiler, sonrasında burjuvanın ve çiftçilerin altında ezilen soyluların durumunu resmeder. Dickens'ın iki farklı grubu bu kadar başarılı tasvir etmesi ise kendi hayat deneyimlerinden kaynaklanmıştır. Kraliyet Donanması'nda kâtip olan babası, borçlarını ödeyemediği için annesi ile 1824'te hapsedilmiştir. O dönemde henüz on iki yaşında olan Dickens, çalıştırılmak üzere bir ayakkabı fabrikasına gönderilir. Burada geçirdiği dönem hakkında çok bilgi olmamasına rağmen, kitaplarında ele aldığı konular uyarınca, yıllar sonra hakkında şu yorum yapılacaktır: "*Mutlak yoksulluğun eşiğinde yaşama deneyimi onu asla terk etmedi.*" (Evans, 2022).

Söze, kitaptaki iki şehrin Londra ve Paris olduğunu söyleyerek başlamak gerekir. Fransız Devrimi sürecindeki ekonomik koşullar ve toplumsal işleyiş, sınıf farklılığı üzerinden Londra ve Paris temelinde betimlenir. Dickens burada siyaset ve mekân arasında varoluşsal bir bağlantı kurar. Romanın kurgusunu da bu bağlantı üzerine inşa eder. Dickens'in Paris ve Londra bağlamında politik olanı analiz etmesi, Carl Schmitt'in politikanın mekansallaşması kavramını anımsatır. Schmittyen anlayışta siyasete mekân üzerinden yaklaşılmakta, siyaset, mekânın üzerindeki sahiplik vurgusu ve bu sahiplik şartıyla bir düzen kurulması olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda mekân halkı, kültürü ve dili içeren siyasetin ayrılmaz bir parçasıdır (Çelebi, 2016, s. 150). Siyaset, mekânın içinde belirlenen her türlü işleyişe yön verme işidir. Esasında edebiyat ve siyaset bilimi disiplinler arası çalışmalarının en sık başvurduğu yöntemlerin başında politikanın mekansallaşması gelir. Reşat Nuri Güntekin, Halide Edip Adivar ve Yakup Kadri Karaosmanoğlu gibi önemli isimlerin Millî Mücadele'deki Anadolu teması, politikanın mekansallaşmasını örnekendirir. İki Şehrin Hikayesi'nde politikanın mekansallaşması ölüm, devrim ve vatan temasında Londra ve Paris üzerinden yapılmıştır. Vatan hainliği cezası ile idam edilenlerin bedenleri halka açık alanlarda sergilenmiş, mekânsal politikayı şiddet belirlemiştir. Dickens, Londra için Old Bailey sokağını (s. 80-81) ve Paris içinse St. Antoine sokağını (s. 229) mekânsal politikanın sembolü olarak kullanmaktadır. Devrim öncesi Londra, devrim sonrasında ise Paris'te gerçekleştirilen idamlar, mekânın akıbeti ve kurtuluşu için meşrulaştırılmıştır.

Kitaptaki ana karakterler, İngiliz bankacı Mr. Lorry, Dr. Manette ve kızı Lucie Manette, Lucie Manette'nin eşi Charles Darnay, bunlara yakın olan ve Lucie'ye içten bir aşk duyan Mr. Sdney Carton, Fransa'da şarap dükkânı işleten Madam Defarge ve eşi Mösyö Defarge, Mr. Lorry'nin yardımcısı Jerry ve Lucie'nin yardımcısı Miss Pross'tur. Sayılan bu isimlerin tamamı, Dr. Manette'nin yaşadıkları üzerinden birbiriyle bağlantılı hale getirilir. Ancak kitabın mekân, kişi ve olay örgüsü arasındaki bağlantı ile tarih ve toplum arasındaki nedenselliği ortaya koymak için, o dönemin tarihsel olaylarına ve koşullarına kısaca bakmak gerekmektedir. Bunun için ilk tarihsel durak Fransa ve İngiltere arasında yaşanan Yedi Yıl Savaşları (1756-1763)'dir. Yedi Yıl Savaşları'nın nedenleri ve sonuçları, ekonomik ve düşünsel anlamda Fransız Devrimi'ne varacak gelişmelere doğrudan etki etmiştir.

Savaşların başlama nedeni Fransa ve İngiltere'nin sömürgeler üzerindeki hakimiyetini arttırma iştahıdır. Savaşın sonunda İngiltere galip gelmiş, Fransa hakimiyeti altındaki birçok sömürgeyi ve daha da önemlisi imparatorluk kurma hayalini kaybetmiştir (Brinton vd. 1982, s. 206-208). Sonuçta Hindistan'ın İngiliz hakimiyetine geçişi kesinleşirken, Amerika'daki on üç koloni İngiltere sömürüsüne karşı bağımsızlık girişimlerine başlamıştır. Dolayısıyla bir yandan sömürgelerini genişleten İngiltere, diğer yandan mevcut sömürgelerinin kendine karşı ayaklanmasını deneyimlemiştir. 1775'te silahlı çatışmaya dönen olaylardan bir yıl sonra, Amerika İngiltere'ye karşı bağımsızlığını kazanmıştır (Nevins ve Commager, 2022, s. 114-120).

Fransa ve İngiltere arasındaki savaşla başlayıp Amerika'nın bağımsızlığıyla sonlanan bu süreç, Fransız halkını ve aydınlarını devrim çatısında buluşturmuştur. Halkın devrime dahil olması, Fransa'nın Amerikan bağımsızlık mücadelesi için verdiği ekonomik destekle ilgilidir (Sander, 2017, s. 156). Ekonomik yükün altından kalkamayan Fransa, halktan topladığı vergileri arttırma yoluna gitmiş ve bu durum halkta başkaldırı tohumlarına sebep olmuştur. Aydınların devrime dahil oluşu ise devrimin manevi motivasyonu ile ilgilidir. Amerika'nın bağımsızlığını ilan etmesi, aydınlar arasında sömürge sisteminin sona erebileceğine yönelik fikirlere kapı açmıştır. Fransız aydınları Amerika'nın ekonomik olarak kazandığı özgürlüğü genel irade ve eşitlik söylemine uyarlayarak talep etmiştir (Nisbet, 2013, s. 231). Dolayısıyla Fransa'da halk ekonomik, aydınlar ise felsefi motivasyonla devrime katılmıştır.

İki Şehrin Hikayesi, 1775'te başlar ki bu tarih, Amerikan bağımsızlığının İngiltere'yi ve Fransa'yı etkileyen sürecin başlangıcıdır. Fransa ve İngiltere'deki yoksul halkın betimlenmesiyle başlayan olayların, devrime ve sonrasında yaşananlara uzanışı anlatılır. Kitap, babasını hayatı boyunca hiç görmemiş olan Lucie Manette'nin babası Dr. Manette ile tanışmak için İngiltere'den Fransa'ya gidişi ve babasının on sekiz yıl Bastille Hapishanesi'nde mahkûm edilmiş olduğu bilgisiyle başlar. Buradaki Bastille Hapishanesi, krala karşı düşünce suçu işleyenlerin hapsedildiği bir kaledir ve kraliyetin gücünü temsil eder (Hobsbawm, 2016, s. 72). Lucie'nin hapishanedeyken hafızasını kaybetmiş babasına karşı sevgisinin ve sabrının ise İngiltere ve Fransa arasında geçen tarihi olaylara bir gönderme olduğu düşünülebilir. Kitapta Dr. Manette'nin tutukluluk hali, Fransa kralının emriyle olmuştur ve Fransa'nın bir İngiliz'i haksız yere mahkûm etmesi birçok kez vurgulanmıştır. Buradan İngiltere ve Fransa'nın çekişmesinden ikisinin de bir kazanç elde etmediği ve tıpkı Lucie gibi birbirlerine karşı anlayışı seçmeleri gerektiği çıkarımı yapılabilir. Doktorun kızını hatırlaması ise saçlarının altın sarısı olması sebebiyledir (Dickens, 2017, s. 60). Altın sarısı rengin vurgusu, İngiltere'nin 'golden age' olarak kavramsallaştırdığı dönemi sembolize eder. Dickens burada Dr. Manette üzerinden kim olduğunu hatırlamayı tarihe bakmakla ilişkilendirir.

Charles Darnay karakteri, Lucie'nin eşi olan Fransız bir aristokrattır. Ailesinden kalan mirası reddedip İngiltere'ye yerleşir, ancak ailesinin geçmişte yaptığı zulmün kefarecini ödemek üzere idamla yargılanır. Kitapta Darnay karakteri pasif ve temiz biri olarak sunulur, ancak annesinin bildiği kötülükler karşısında sessiz kalması, Fransız aristokrasinin burjuva ve alt tabakanın sömürülmesine karşı duyarsızlığını temsil eder.

Kitapta geçen bir diğer önemli kadın figürü Fransız Madam Defarge'dır. Kocasını ile şarap dükkânı işleten Madam Defarge'nin gözlem yeteneği ve soğukkanlılığı anlatılır. Devamlı örgü örmekle meşgul olan bu kadın, devrimin ateşini yakanlardan biri olacaktır. Öyle ki örgü desenlerinden kendince bir sembol geliştirmiş ve yıllarca potansiyel düşman gördüğü kişileri örgülerine işlemiştir (s. 222). Madam Defarge'nin devrimdeki payı ilerleyen bölümde inceleneceği için, burada sembolize ettiği durumdan bahsetmekle yetinilecektir. Örgü örerek insanları fişlemesi, devrimden sonra infaz edilecekleri örgüyle kaydetmesi bakımından Madam Defarge, Yunan mitolojisindeki Moira kardeşlerin sembolüdür. Türkçeye *Kader Tanrıçaları* olarak çevrilen Moira'lar, doğuma ve ölüme karar veren kaderin temsilcileridir (Kabataş Keskin, 2021, s. 475). Moira'lar Madam Defarge'nin yaptığı gibi, ellerinde tuttukları hayat iplikleriyle insanların talihine karar verip, insanların yaşayacağı zamana göre ipliği ölçüp kesmeleriyle tanınır (Can, 2020, s. 40).

Madam Defarge'nin eşi Mösyö Defarge ise devrimin istihbarat ayağı olarak sunulur. Sokaktan edindiği bilgiyi, örgülerine kaydetmesi için karısına aktarmaktadır. Bölgenin toprak sahibi aristokratlarından olan Mösyö Marki'nin (Charles Darnay'nın amcası) at arabası, sokaktaki fakir bir çocuğun ölümüne sebep olunca, Mösyö Defarge Marki'nin tarafını tutarak ölen çocuğun ailesini azarlar. Bunun üzerine Marki, Mösyö Defarge'e "Sen bir filozofsun" cevabını verir (s. 139-140). Burada Mösyö Defarge'e yapılan filozof vurgusu önemlidir. İstihbarat için beraber çalıştığı arkadaşlarına ve kendisine takma isim olarak Jacques'i seçmiştir. Filozof ve Jacques bağlantısından, Mösyö Defarge'in Jan-Jacques Rousseau'yu temsil ettiğini söylemek mümkündür. Çünkü Rousseau, toplum sözleşmesi kuramıyla, Fransız Devrimi'ni en çok etkileyen isimlerin başında gelmiştir. Althusser'in tabiriyle, ayak takımının (halkın) siyaset felsefesinde yer alması, Rousseau'nun fikirleri sayesinde (2005, s. 143). Ona göre halk doğruyu yanlıştan ayırt edebilecek bir güçtür ve en doğru yönetim, halkın yönetimidir (Rousseau, 2021, s. 143-222.). Rousseau'nun halka kurucu bir vasıf atfetmesi ve Mösyö Defarge'in Bastille Hapishanesi'ni

yıkarak devrimi başlatan ekibe liderlik etmesi, Rousseau ve Mösyö Defarge benzetmesini güçlendirmektedir.

Mr. Lorry'nin yardımcısı olarak tanıtılan ve geceleri mezar kazıp ceset çalan Jerry ise Marx'ın 'mezar kazıcı' tarifini anımsatır. Marx mezar kazıcı kavramını, 19. yy.'da ücret karşılığı çalışma durumunun getirilmesi karşısında kullanmıştır. Onun için kapitalizm geleneksel üretim zincirlerini kırarak ücretli emek sistemini zorlamış ve kendi mezar kazıcısını yaratmıştır. Bu mezar kazıcı taifenin adı, proleteriyadır (Örs, 2012, s. 169-170). Dolayısıyla kavram, işçi sınıfının kapitalizmle olan kaçınılmaz mücadelesini ve kuvvetle muhtemel zaferini refere eder (Marx ve Engels, 2003, s. 89-95). Kitaptaki Jerry'de ücretli işçi sınıfındandır. Gerektikçe Mr. Lorry'nin ayak işlerini yapmakta, ancak düzenli bir gelir elde edememektedir. Marksist kuram bazında, Mr. Lorry bankacı olduğu için burjuva ile Jerry'i de ücretli işçi olduğu için mezar kazıcılar ile eşleşir. Bunun yanında Jerry'nin eşinin dindarlığını küçümsemesi, dua ediyor diye eşiyile kavga etmesi (s. 197-198), Dickens'in açısından da bu varsayımı kuvvetlendirir. Sonraki dönemlerde eleştirisinin yönünü değiştirmiş olsa da başlangıcın Marksizm'inde din, her türlü otoriteye boyun eğmeyi sağlayan olumsuz bir unsurdur (Marx ve Engels, 2008, s. 30). Ancak kitabın sonunda Jerry mezar kazıktan vazgeçer ve eşinin dindarlığını desteklediğini belirtir (s. 448). Bu da Dickens'in Marksizm'den ayrılışıdır. Marksizm'in umut bağladığı mezar kazıcı Jerry, mezar kazıktan vazgeçmiş ve inancın kutsallığını kabul etmiştir.

Kitabın son önemli kahramanı ise Sdney Carton'dur. Kitabın başlangıcında zeki, ancak hayatla olan irtibatını kesmiş bir karakter olarak anlatılır. Lucie'ye âşık olduktan sonra, Darnay'ın hayatını kurtarmak için idama gitmeden önce onun yerine geçer ve giyotinle idam edilir. Burada Mr. Carton üzerinden sevginin getirdiği fedakârlık duygusu anlatılır, ancak Mr. Carton'un idam edilmeden önce hayalini kurduğu olasılıklar, salt bir aşka karşılık gelmez. Mr. Carton, giyotin idamlarındaki hukuksuzluğun ve acımasızlığın farkındadır, ancak toplumun daha iyi bir yere gideceğini hayal ettiği için özgür iradesiyle kendini feda etmiştir. Carton'un topluluğun iyiliği için kendini feda etmesi, Yuhanna İncil'inde geçen mesih-kurtarıcı sembolüne benzemektedir. Eskatolojik anlamda mesih hem kurtarıcı hem de insanların günahlarının kefareti için çarmıha gerilen kişidir (Aygün, 2019, s. 229). Carton, mesih inancına benzer şekilde Darnay'ın yerine kendi idamına rıza göstermiş (Darnay'ın ailesinin kefareti ödemiş) ve yaptığı fedakarlığın Fransa'nın jakobenlerden kurtuluşuna katkı sunacağını inanarak giyotine gitmiştir (s. 462).

Karakterlerin dışında giyotin sembolüne de değinmek, kitapta geçen sembollerin siyaset ve edebiyattaki yerini açıklamak açısından bütünlük sağlayacaktır. Başlangıçta giyotin 'oduncu' olarak tasvir edilirken (s. 14), devrim sürecinde kullanılan giyotin 'milli ustura' olarak adlandırılmıştır (s. 338). Yine kitapta anlatılan olaylar izlenesinde, giyotinin başlangıçta doğrudan bir idam aracı olmadığı, idamdan sonra cesetleri parçalamak için kullanıldığı anlaşılır (s. 14-15). Ancak devrim sürecinde millilikle adlandırılması önemli bir detaydır. Ölüme neden milli bir isim verildiğini cevaplamak için, öncelikle devrimin neden Fransa'da gerçekleştiği sorusunu cevaplamak gerekir. Sander'e göre bunun sebebi, Fransa'nın monarşiyle sağlanan siyasal birliğidir. Ekonomik ve toplumsal koşullar önemli olmaksızın, toplumsal huzursuzluğun örgütlenmesi, harekete geçmesi ve eylemde bulunması, ancak ulus olmayı gerçekleştirmiş toplumlarda mümkündür. Fransızlar monarşiyle yönetilirken bile, Fransa'nın siyasal birliğine üye olduklarının bilincindedir (Sander, 2017, s. 163). Mösyö Defarge'ın devrimden sonraki uygulamaları ve idamları anlatmak için kullandığı 'vatanperverlik' ibaresi de (s. 313) Sander'in fikrini destekler. Giyotin millidir, çünkü jokebenlere göre idamlar Fransa'nın kurtuluşu için yapılmaktadır.

Fransız Devrimi'nden Önce İki Şehrin Hikayesi: Aristokrasinin Tiranlığı

Devrimden önce Fransa'nın yönetiminde olan kral XVI. Louis, Fransa'yı *Ancien Regime* ile yönetirken, kendi atadığı saray bakanlarından oluşan Kral Konseyi'nden yararlanmıştı. Bunun yanında *Etats Generaux* denilen ruhban, asil ve halktan oluşan bir çeşit sınıflar meclisi de temsilde yer almıştı. Ancak bu meclis karar alıcı değil, sadece danışma niteliğinde var olmuştur (Çam, 2000, s. 147). Fransa'nın Amerikan devrimine ekonomik destek sağlaması ve bu sebeple finansal olarak zorlanması, o dönemin konseyinde en çok tartışılan konulardan biridir. Bazı bakanların, vergi sisteminin alt sınıflara yüklediğini, ancak soyluların ve din adamlarının pek çok vergiden muafiyetini belirtmesine rağmen, konseyin ileri gelenlerinin karşı çıkmasıyla adaletsiz vergi anlayışı devam etmiştir (Doyle, 2003, s. 93).

Kral mutlak iktidar olduğu için, tek başına bakanları görevlendirme ve görevden alma yetkisine sahiptir. Yargılama esnasında davanın gidişatına doğrudan müdahale edebilme ve dilediği cezayı bağışlayabilme hakkı da bulunur. Tanrı'dan aldığı bu mutlak gücü koruyabilmek için, soylular ve din adamlarıyla dayanışma halindedir. Kendi içinde birkaç alt sınıfa ayrılan soyluların önemli bir kısmı bürokrasiye doğrudan etki edecek ve yerelde köylülere vergi koyacak yetkilere sahiptir (Göze, 2009, s. 564-567). Din adamlarından oluşan ruhbanlar ise çok az miktarda vergi veren kesimdir, ancak ruhbanın da kendi içinde hiyerarşik bir sistemi vardır. Soylu ailelerden gelen ruhbanlar kilisenin gelirlerinden daha fazla pay alan grubu oluşturur, ruhbanlığın rütbesi azaldıkça elde edilen gelir de azalır (Tanilli, 1993, s. 28). Fransa'da Üçüncü Sınıfı (Tiers Etat) ise burjuvazi ve köylüler oluşturmuştur. Köylüler ya el emeği gerektiren işlerde çalışmakta ya da hiçbir iş bulamayıp sefalet içinde yaşamaktadır. Burjuvalar ise sanayici, tüccar, bankacı, avukat, doktor ya da sanatkâr gibi meslek mensuplarına dahil kimselerdir (Göze, 2009, s. 568).

Devrimden önce Fransa hızla merkezileşmeye gittiği için, feodal lordların siyasi yetkinlikleri zayıflamış, ancak vergi alma yetkisiyle ekonomik yetkinlikleri devam etmiştir. Lordların keyfi vergilendirmelerinden kaçmak isteyen köylüler Paris'e göç etmeye başlamıştır. Bu göç eden köylü grubu, devrimin öncü ekiplerini oluşturduğu için, Fransa'nın ağır vergi sistemi, devrimin en önemli gerekçesi olarak sunulur (Tocqueville, 2021, s. 143-202). Sonuç olarak vergi sistemindeki adaletsizlik hem köylüleri içten içe huzursuz etmiş hem de şehirlerde kümelenmelerine yol açarak içerdeki huzursuzluğun topluluk bilinciyle dışarıya çıkmasını, aksiyon almasını sağlamıştır.

İki Şehrin Hikayesi, devrimden önce halkın bahsedilen ağır vergiler altında bırakılıp yoksulluğa terk edilmesini, yönetimin keyfiyeti karşısında, haklarını arayacak hiçbir kurum veya mecra olmayışını anlatır. Soyluların imtiyazlarını, despotluğunu ve otoritesini resmederken bunun karşısına halkın çaresizliğini ve suskunluğunu şu ifadeyle ortaya koyar: "*Her yerde onları yoksullaştıran şeylerin dokunaklı izleri vardı. Bu küçük köydeki muhteşem yazıtta bakılırsa soyup soğana çevrilmedik tek bir köy kalmayana dek devlete, kiliseye, krala vergiler ödenecekti*" (s. 143). Buradaki yazıt ifadesi, o dönem Fransa'da alınan yol angaryasını refere eder. Yol angaryası, yolların inşası ve bakımında köylülerin bedenlen çalışmasını mecburi hale getirmiştir (Trask, 2005, s. 83). Dickens kitapta yazıtları vergilerin asıldığı levha olarak anlatır. Ağır çalışma şartlarına maruz bırakılan köylüler, çoğu zaman çalıştıkları yolda ölmekte ve mezarları bile olmamaktadır (Dickens, 2017, s. 147).

İki Şehrin Hikayesi'nde lordların keyfiliği, Mösyö Marki ile sembolleşir. "*Yeryüzü ve içindeki her şey benimdir*" diyen Mösyö Marki, yemek yerken dört hizmetkar kullanan, komedi ve büyük opera gösterisini tüm Fransa'nın ihtiyaçlarından önce tutan, köylülerin vergiler karşısındaki huzursuzlukları için mültezimlerle (vergi almak için görevlendirilen kişiler) iş birliği yapmak zorunda kalan biridir.

Buradaki mültezimler ise büyük burjuvaziyi temsil eder. Bu fikre Marki'nin kendi iç hesaplaşmasından ulaşılır. Köylülerin şehre taşınmasıyla vergi geliri azalmış, ancak mültezimler zenginleşmeye başlamıştır (s. 132-133). O dönemde taşra soylularının fakirleşmesi ve burjuvazinin senyör haklarını alarak gittikçe zenginleşmesi yeni bir ekonomik eşitsizlik doğurmuştur (Saboul, 1969, s. 24-25). Dickens, Marki ve mültezim örneği üzerinden devrimden önce bu yeni güçlenen sınıfa atıfta bulunur.

Marki'nin köylü bir çocuğu dikkatsizlik sonucu öldürmesinden, ancak bundan pişmanlık duymamasından bahsedilmişti. Burada kral ve soylu dayanışması da vurgulanan başka bir noktadır. Köylülerin herhangi bir şikâyet makamınca muhatap alınmadığı, şu ifadeyle açığa çıkar: *"İnsanlar o kadar sindirilmişlerdi ki, böyle bir adamın yasalar çerçevesinde ve ötesinde onlara neler yapabileceğini biliyorlardı"* (s. 141). Ruhban sınıfının yerel temsilcileri de köylüleri yönetime karşı baskılayıp, olası ayaklanmaların önünü kesmek için denge sağlayıcı pozisyondadır (Tanilli, 1993, s. 28). Ruhban sınıfının itaatkâr birey inşa etme tavrı, *"beden ve ruh bu kadar eğilince cennete varmaya bir şey kalmıyor"* ifadesinde yer bulur (s. 137). Başka bir alemde kurtuluşun mümkün olduğunu içeren eskatolojik düşünce, ruhbanın halkı sindirme göreviyle vurgulanır.

Mösyö Marki'nin yeğeni Charles Darnay ile diyalogu üzerine, aristokrasinin düşünme biçimi ve tiranlığı bir kez daha ortaya çıkar. Bu konuşmada Darnay, amcası nezdinde aristokrasinin köylülere olan tavrını, *"gök kubbenin altında, gün ışığında, israfın, kötü yönetimin, zorbalığın, borcun, ipoteğin, zulmün, açlığın, çıplaklığın ve acının üst üste yığıldığı bir kule"* sözleriyle ifade eder (s. 157). Ancak Marki için, köylülere zorbalık yapmak ve onları ağır vergiler altında bırakmak, kalıcı olan tek felsefedir. Köylülerin soylulara olan nefretinin farkındadır, ancak bu nefreti istemsizce gösterilen bir çeşit hürmet olarak nitelendirmektedir (s. 154). Darnay, devrimden önce Fransız aristokratlarından olmayı reddetmiş ve İngiltere'de kendine bir aile kurmuştur. Darnay'ın Marki'nin yanından ayrılırken aklından geçirdiği *"Buralar bir gün benim olursa, buraları özgürleştirecek becerikli ellere teslim ederim"* (s. 157) düşüncesi, jakobenlere atıfta bulunur. Jakobenler, 'oraları' ele geçirmiş, aristokrasinin zulmünden 'özgürleştirmiş', ancak 'becerikli eller' olamamıştır.

Fransız Devrimi'nde Tek Şehrin Hikayesi: Kırmızı Şapkalıların Tiranlığı

İki Şehrin Hikayesi her ne kadar Londra ve Paris'le başlasa da devrimin Fransa'da gerçekleşmesi sebebiyle, devrim ve sonrasında olan kısımlar ağırlıklı olarak Fransa'da geçer. Bu bölümün başlığının tek şehrin hikayesi olarak değiştirilmesi bundandır. Dickens, yukarıda bahsedildiği gibi, devrimi asıl gerçekleştiren olarak burjuvaziyi göstermiş, aydınların devrime katkısına devrimden sonra kullanılan sloganlarla değinmiştir.

Fransız Devrimi'nin gerçekleşmesini sağlayan iki sınıf vardır. Bunlardan ilki devrime düşünsel katkı sağlayan aydınlanmacılar, diğeri ise eylemsel ve örgütsel katkı sağlayan burjuvazidir. Aydınlanmacıların devrime katkısı, burjuvazinin aksine dolaylı olmuştur. Bir diğer deyişle, devrimi gerçekleştiren burjuva ekonomik-siyasi saiklerle harekete geçmiş, ancak burjuvazinin fikri güdülenmesini aydınlanmacılar sağlamıştır. Burjuvazinin ekonomik gücü oranında siyasal hak talep etmesi (Ağaoğulları, 2010, s. 185) devrimin temel çıkış noktasıdır. Sonrasında bu amaç, Montesquieu, J.J. Rousseau ve Voltaire'in fikirleriyle desteklenmiştir (Roskin, 2014, s. 110).

Fransız Devrimi, kralın yeni vergileri onaylatmak için meclisi çağırması üzerine cereyan eder. Ancak buradaki anlaşmazlık vergi kaynaklı değil, temsil kaynaklıdır. Üçüncü sınıfın mecliste ruhban ve soylularla beraber oy hakkı istemesi ve böylelikle azınlıkta kalmaktan çıkmayı amaçlaması üzerine

gerginlikler baş göstermeye başlamıştır. Sonrasında üçüncü sınıfın kendini Ulusal Meclis ilan etmesi ve yeni bir anayasa hazırlamak için harekete geçmesi krallığa karşı çıkış anlamına gelmiştir. Onlardan cesaret alan bazı yerel din adamları ve soylular da Ulusal Meclis'e destek verince, Ulusal Meclis adını Kurucu Meclis olarak değiştirmiş, kral ise geri adım atmak zorunda kalmıştır (Ağaoğulları, 2010, s. 207-208).

Burada kralın geri adım atması, hemen teslim olduğunu anlamına gelmemektedir. Monarşinin zayıfladığını gören kral, değişim yanlısı bakanları görevden alarak, yerlerine monarşiye sadık isimler atamış ve en önemlisi monarşinin gücünü hatırlatmak istercesine Paris'e asker çıkarmaya başlamıştır. Bu gelişmeler sonunda, geçmiş dönemde vergi yüküyle şehre yerleşen köylüler, Kurucu Meclis'in kapanması ihtimaline karşılık Bastille Hapishanesi'ni yakmıştır (McNeill, 2021, s. 659-660). Daha önce ifade edildiği üzere, Bastille Hapishanesi, monarşinin gücünü temsil etmektedir. Fransız Devrimi'nin Bastille zaptı olarak literatürde yer alması ise sembol, siyaset ve iktidar bağlantısını göstermektedir.

Dickens'ta devrimi, Bastille baskınıyla beraber ele alır. Madam Defarge ve eşinin önderlik ettiği bir grup insan Bastille'i basarak, yedi mahkûmu serbest bırakır ve onların yerine yedi aristokratı öldürür (s. 273). Dickens'ın burada kullandığı sembollerden biri, hapishanenin baskını sırasında herkesin Mösyö Defarge'a takma ismi olan Jacques diye hitap etmesidir. Bunu devrimin Rousseau'dan ilham alan yönüne değinmek için olduğu düşünülmektedir. Bununla beraber kitapta halkın sokaklara dökülüp öldürdükleri 'halk düşmanlarının' bedenlerini teşhir etmeleri, aydınlanma akılcılığında kopuşa işaret eder.

Kitapta Bastille'in yıkılması olayından sonra, Darnay'ın Fransa'ya dönüşü ile devrim sonrası süreç işlenir. Darnay Fransız olmasına rağmen, Fransa'da artık 'mülteci' statüsündedir. İngiltere'ye yerleşmesi ve devrime destek vermemesi, Darnay'ın Fransızlığına leke sürmüştür. Dahası, Darnay gibi mülteci 'kılınanların' geri dönmesini engellemek adına Fransa'daki mülklerine el konulmuştur (s. 308-309). Devrimcilerin mülkiyet ve mülteci arasında kurduğu bağlantı, esasında geleneksel rejimin kalıntılarından kurtulmaya yöneliktir. Çünkü devrimden önce sınıf farklılığının en önemli ayrımlarından biri, toprak sahipliğidir. Feodal düzen, mülkiyet sahipliği üzerine inşa edildiği için, devrimciler kamulaştırma ya da el koyma gibi düzenlemelerle mülkiyet farklılığını silmek istemiştir (Burke, 2016, s. 150- 154). Toprağın sahibi olan halk, kendi kendisinin de efendisi olmuştur.

Fransız Devrimi *Ancien Regime*'i devirmekle sadece siyasi iktidarı değiştirmemiş, aynı zamanda sınıf ayrımının kaldırılması, özgürlük, eşitlik, milliyetçilik temelinde cumhuriyetin kurulması için pek çok millete öncülük etmiştir. Ancak Dickens, devrimin bu uluslararası sonuçlarına odaklanmamıştır. Devrimin sonuçlarını devrimden olmayan'lar açısından ortaya koymuştur. Bu minvalde ilk göze çarpan olay, burjuvazinin uzun zaman boyunca yaşadığı ezilmişlik duygusudur. Artık olaylara yön verecek olan, bu ezilmişlik duygusunun intikamı olacaktır: "*Halkın en çalgın isteklerinden biri, eski çağlara ait ulusal erdemleri örnek alarak sunağın üzerinde kurban törenleri düzenlemektir*" (Dickens, 2017, s. 409).

Devrimcilerin yeni bir toplum inşa etme amacı, kimlik mantığındaki özne ve öteki formunda işlerlik göstermemiştir. Bir diğer ifade ile kurucu özne, öteki'nin varlığından benlik kazanmamış, öteki yok edilmesi gereken olarak görülmüştür. Fener direkleri ile sembolleşen bu süreçte, öteki görülenler fener direklerine asılarak idam edilmiştir (Burke, 2016, s. 109). Artık haklı-haksız, Fransız ya da öteki olmanın önemi yoktur: "*Devrim, güzel konuşanı susturuyor, güçlüyü deviriyor, güzeli, iyiyi ortadan kaldırıyor.*" (Dickens, 2017, s. 338).

Devrimin yıkıcılığının en önemli sembolü, giyotin idamlarıdır. Giyotin, “*insan ırkının yenilenmesinin sembolü olmuştu, haçın yerini almıştı*” (Dickens, 2017, s. 338). Bu ifade devrimcilerin iki- üç gün içinde katlettiği binlerce kilise mensubunu anlatır. Bu olay literatüre Eylül Katliamları olarak geçmiştir (Doyle, 2003, s.192- 195). Jakobenlerin giyotin idamları, kısa sürede eskinin yıkılması maksadını aşarak kan dökme müsamesesine dönüşmüştür. İhtilal Komitesi adı verilen bir mahkeme önünde, suçlu olduğu düşünülen insanlar aceleyle çıkarılmış, devrimdeki rolü ve geçmişteki sınıfı-yaptıkları sorgulanmıştır. Lakin bu sorgulama ve verilen ceza uyarınca kabul edilen kanunlar gözetilmemiş, komiteler kendi keyfi kararlarını uygulamıştır. Komite üyelerinden birinin, bu durum için adaleti intikamla özdeşleştirilmesi dikkate değer bir noktadır. Buna göre, halk yargılama yaparak adaleti tesis ediyor, aynı zamanda intikamını da alıyordur (Mayer, 2000, s. 178). Dickens bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: “*O adaletsiz mahkemede sanıklara söz hakkı tanıyan hiçbir makul yöntem ya da kural yoktu. Zaten bütün yasalar, yöntemler ve protokoller bu kadar canavarca kötüye kullanılmıyorsa böyle bir ihtimal de olmazdı. Oysa ölüme susamış devrim, öç duygularıyla hepsini önüne katıp rüzgâra savurmuştu*” (s. 390).

Adaletin intikamla özdeşleştirilmesindeki diğer örnek, Madam Defarge’ın Charles Darnay’a duyduğu öfkenin boyutunda görülür. Defarge, Darnay’ın idamını, aile geçmişinden dolayı istemektedir. Darnay’ın amcası, Defarge’ın ablasına tecavüz etmiş, hamile kalan ablasını ve onu kurtarmaya giden abisini Darnay’ın babasının yardımıyla öldürmüştür. Madam Defarge, Darnay’ın bu olayda bir etkisinin olmadığını bile bile ailesinin günahlarının karşılığında idam cezasına çarptırılmasını sağlar. Dickens Madam Defarge nezdinde devrimcilerin akılla değil, duygularla karar aldıklarını şu ifadeyle aktarır:

“*Çocukluğundan beri haksızlıklara kafa yormanın ve içinde kök salan sınıfsal nefretin etkisiyle dışı bir kaplana dönüşmüştü. Masum bir insanın atalarının işlediği günahlardan dolayı ölüme gitmesi hiçbir şey ifade etmiyordu ona; karşısında sırf o değil, hepsi vardı. Onlar doğal düşmanları ve avlarıydı, dolayısıyla yaşama hakları yoktu*” (s. 445).

Dickens’in kitapta devrimin akılla değil, şiddetle, kanla, intikamla olduğunu vurgulayan ifadeleri, David Hume’un devrim ve şiddet hakkındaki fikirlerini anımsatmaktadır. Hume’a göre sınırlı akli kendine rehber edinen insanın, bu sınırları aşan herhangi bir girişimi şiddete neden olmaktadır. Bu sebeple insan akli, doğada olup bitenleri anlamaya tek başına yeterli değildir (Hume, 1986, s. 107-110). Weber’de buna ek olarak, Fransız Devrimi’nin bugünkü kapitalizmi temellendirdiğini ifade eder. Devrim, insan aklını vurgulayarak, kutsallığın dünyevileşmesini sağlamıştır. Bu girişim, Katolikliğin karşısında Protestanlığın kuvvetlendirilmesiyle sonuçlanmıştır. Protestanlık’ta ibadet biçimi, çalışmak ve dünyevi zenginlik edinmeye eş görülür (Weber, 2001, s. 114-116). Dolayısıyla Dickens’ta alt sınıfın sömürülmesi olarak başlayan devrim, Weber’de sömürünün kurumsallaşması olan kapitalizmle devam etmiştir. Dickens’ın vurgusu, devrimden sonra toplumsal olanın kendi kutsiyetini ilan etmesine yöneliktir. Arendt’te Dickens’a benzer şekilde Fransız Devrimi’nde, ‘üstün varlık kültürü’nün kurgulandığını vurgular. Devrimcilerin kendi meşruiyetlerinin bile olmadığını, bu sebeple yeniye inşa etmek yerine, üstün varlık kültürünü inşa ettiklerini ifade eder (Arendt, 2017, s. 245-248). Ancak buradaki üstünlük, akıl ve akılcı düşünme yöntemi değildir. Üstünlük, otoritenin gücünü ve imtiyazını kullanma biçimidir.

Sonuç

Bu çalışmada Charles Dickens’ın kaleme aldığı İki Şehrin Hikayesi üzerinden, siyaset bilimiyle bağlantılı olan dört ana sonuca varılmıştır. Bunlardan birincisi, feodalitenin kendi otoritesini işler kılmak için, aşkın olanın kutsallığını söylemler ve uygulamalar üzerinden sürekli olarak üretmesidir. Bunu İki Şehrin Hikayesi’nin başlangıcında görmek mümkündür. Devrimden önce halkın yoksulluğu ve çaresizliği

betimlenirken, feodalitenin soylular lehine nasıl olumlu işlediği vurgulanır. Kitapta feodalitenin acımazlığı, toprak sahipliği etrafında şekillenir. Köylüler toprak sahibi olmadığı için, yol angaryası denen uygulamayla vergiler bedenen ödenmiş ve köylülere mezar yeri bile ayrılmamıştır (mezar mülk sayıldığı için). Aşkın olanın kutsallığı ise ruhban sınıfının katkısıyla sağlanmıştır. Köylünün hep aşağı tabaka olması için, ruhban sınıfı ara bir sınıf olarak denge sağlayıcı pozisyonda tutulmuştur. Ancak burada dikkat çeken başka bir husus, ruhbanın da kendi içinde hiyerarşik olmasıdır. Üst tabaka denebilecek soylu ailelerden gelen ruhbanlar, feodalitenin çıktıklarından faydalanırken, alt tabaka sayılan daha yerel kesimlerdeki ruhbanlar halkı yatıştırmak, halka başka bir alemde kurtuluşun mümkün olduğu söylemlerinde bulunmak gibi görevler üstlenmiştir. Dolayısıyla doğumla beraber kazanılan soyluluk inanç alanında da hiyerarşiyi sağlamıştır. Kitapta geçen 'hizmet ettikçe, cennete yaklaşma' vurgusunda anlatılan budur. Ruhban ya da köylü oluşu fark etmeksizin, aşağı tabaka üst tabakaya hizmet edip, öteki dünyada kurtuluşa erecektir. Dickens'ın devrimden önce Fransa'nın durumunu anlattığı bu kısım, işçi sınıfının ezilmesi, soyluların imtiyazları elinde tutması gibi temalarla Marksist kuramdan izler taşımaktadır.

Varılan sonuçlardan ikincisi, İki Şehrin Hikayesi'nde aydınlanma düşüncesinin ele alınışıyla ilgilidir. Geleneğin kutsallığından, aklın kutsallığına geçiş olarak özetlenebilecek aydınlanma, Fransız Devrimi'nin gerçekleştirilme biçimiyle savunduğu rasyonellik ölçütünü sorgulatmıştır. İki Şehrin Hikayesi, bu sorgulamanın ürünüdür. Dickens kitapta aşk ve aile bağlamında fedakârlık, intikam ve yoksulluk konularını işlese de insan aklının her zaman makul olup olmadığı sorusunu sordurmaktadır: Mademki insan aklını sınırlandıran otoritenin ilga edilmesiyle toplum daha iyiye bir forma ulaşacaktır, o zaman neden devrim aklın değil, hınc duygusunun hâkim olduğu bir ortam yaratmıştır? Dickens, devrimden sonraki toplu kıyımları tasvir edişyle Marksist kuramdan ayrılır. Marksist teoride proletarya hakimiyeti ele geçince sınıf farklılıklarının ortadan kalkacağı ve ideal topluma ulaşacağı savunulur. Ancak Fransız Devrimi'ndeki jakobenlerin yönetimi ele geçirmesi, bir nevi hınc toplumu ortaya çıkarmıştır.

Üçüncü çıkarım ise devrimin tasvir edilen sonuçlarıyla bağlantılıdır. Uydurma mahkemelerin kurulması, insanların dakikalar içinde yargılanıp giyotine gönderilmesi, cezanın şahsiliği ilkesinin olmaması yeni rejimle feodalite arasında herhangi bir kopukluk olmadığını gösterir. Feodalitede krala ve soylulara karşı işlenen suçlar, artık Fransa'ya- jakobenlere karşı işlenmektedir. Otorite sadece el değiştirmiş, otoritenin acımazlığı, bir diğer deyişle mührü taşıyanın imtiyaz sahibi oluşu ve kuralları belirleştirdiği keyfiliği aynı kalmıştır. Son çıkarım ise kitaptaki jakobenlerin bütün bunları Fransa adına yapması ile ilgilidir. Bu da yine siyaset bilimi ve edebiyat arasında kurulan köprülerden biridir. Bir ulusa, bir millete ya da bir dine ait olma bilinci milliyetçi literatürün kavramlarından. İki Şehrin Hikayesi'nde milliyetçiliğin hem yapıcı hem de yıkıcı tarafı vurgulanmıştır. Yapıcıdır, çünkü ancak ulus olma-bir bütüne dahil olma bilincine erişmiş topluluklar örgütlenip değişimi başlatabilir. Yıkıcıdır, çünkü kendinden olmayanın gözden çıkarılabilir, zayıf bir konuma düşmesi kuvvetle muhtemeldir. Kitapta jakobenlerin feodalitenin haksızlıklarına karşı değişimi başlatma girişimi yapıcıdır, *zamanların en iyisidir*; yine jakobenlerin devrimden sonra kendilerinden olmayanları kıyıma uğratması yıkıcıdır; *zamanların en kötüsüdür*.

Kaynakça

- Ağaoğulları, M. A. (2010). *Ulus-Devlet ya da Halkın Egemenliği*. (2. Baskı). İstanbul: İmge Kitabevi.
- Ağaoğulları, M. A. (2018). *Sokrates'ten Jakobenlere Batı'da Siyasal Düşünceler*. (8. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.

- Althusser, L. (2005). *Montesquieu Siyaset ve Tarih*. Çev. Alp Tümertekin. (1. Baskı). İstanbul: İthaki Yayınevi.
- Arendt, H. (2017). *Devrim Üzerine*. Çev. Onur Eylül Kara. (2. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bauman, Z. (2017). *Yasa Koyucular ve Yorumcular*. Çev. Kemal Atakay. (4. Basım). İstanbul: Metis Yayınları.
- Brinton, C., Christopher ve J.B., Wolff, R.L. (1982). *1453'ten Bugüne Dünya Tarihi ve Çağdaş Uygarlık*. Çev. M. Tunçay. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Burke, E. (2016). *Fransa'daki Devrim Üzerine Düşünceler*. Çev. Okan Arslan. (1. Basım). Ankara: Kadim Yayıncılık.
- Can, Ş. (2020). *Klasik Yunan Mitolojisi*. (22. Baskı). İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Cevizci, A. (2007). *Aydınlanma Felsefesi Tarihi*. (2. Baskı). Bursa: Asa Kitabevi.
- Collingwood, R.D. (1996). *Tarih Tasarımı*. Çev. Kurtuluş Dinçer. (1. Basım). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Çam, E. (2000). *Çağdaş Devlet Sistemleri*. (1. Basım). İstanbul: Der Yayınları.
- Çelebi, A. (2016). Schmitt ve Geniş Mekanlarda Siyaset. Ed. Ahmet Okumuş ve Metin Demir. *Siyasal Üzerine Konuşmalar* içinde. İstanbul: Küre Yayınları.
- Çiğdem, A. (1997). *Aydınlanma Düşüncesi*. (1. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Dickens, C. (2017). *İki Şehrin Hikayesi*. Çev. M. Arvas. (20. Basım). İstanbul: Can Yayınları.
- Doyle, W. (2003). *The Oxford History of the French Revolution*. (2nd Edition). England: Oxford University Press.
- Evans, J. (2022, Temmuz). 10 Surprising Facts About Charles Dickens. Charles Dickens Museum. <https://dickensmuseum.com/blogs/charles-dickens-museum/10-surprising-facts-about-charles-dickens>
- Göze, A. (2009). *Siyasi Düşünceler ve Yönetimler*. (12. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Hobsbawm, E. J. (2016). *Devrim Çağı*. Çev. Bahadır Sina Şener. (8. Baskı). Ankara: Dost Yayınevi.
- Hume, D. (1986). *İnsan Zihni Üzerine Bir Araştırma*. Çev. Selmin Evrim. (2. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Jacques, E. (1975). *The New Demons*. Trans. Edward Hopkin. (1st Edition). New York: The Seabury Press.
- Kabataş Keskin, F. (2021). "Garcia Lorca'nın Dona Rosita La Soltera'sında Kaderin Kızları Moira'ların Yansıması", *DTCF Dergisi*, 61.1., ss. 472-486.
- Kant, I. (1984). *Seçilmiş Yazılar*. Çev. N. Bozkurt. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kant, I. (2006). İnsanlık Tarihinin Tahmini Başlangıcı. Çev. M. Bal ve G. Ateşoğlu. *Tarih Felsefesi Seçme Metinler* içinde. Der. D. Özlem, G. Ateşoğlu. (1. Basım). Ankara: DoğuBatı Yayınları.
- Marx, K. ve Engels, F. (2003). *Komünist Manifesto*. Çev. L. Kavas. (1. Baskı). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Marx, K. ve Engels, F. (2008). *Din Üzerine*. Çev. Kaya Güvenç. (4. Baskı). Ankara: Sol Yayınları.
- Mayer, A. J. (2000). *The Furies: Violence and Terror in the French and Russian Revolutions*. New Jersey: Princeton University Press.
- McNeill, W. H. (2021). *Dünya Tarihi*. Çev. A. Şenel. (18. Baskı). İstanbul: İmge Kitabevi.
- Nevins, A., Commager, H.S. (2022). *ABD Tarihi*. Çev. Halil İnalçık. (13. Basım). Ankara: DoğuBatı Yayınları.
- Nisbet, R. (2013). *Sosyolojik Düşünce Geleneği*. Çev. Yusuf Kaplan. (1. Baskı). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

- Roskin, M. G. (2014). *Çağdaş Devlet Sistemleri: Siyaset, Coğrafya, Kültür*. Çev. B. Seçilmişoğlu. (4. Baskı). Ankara: Adres Yayınları.
- Rousseau, J.J. (2021). *İnsanlar Arasında Eşitsizliğin Kaynağı*. Çev. Nasuh Nuri İleri. (18. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Soboul, A. (1969). *1789 Fransız İnkılabı Tarihi*. Çev. Ş. Hulusi. (1. Baskı). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Tanilli, S. (1993). *Fransız Devriminden Portreler*. (2. Baskı). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Tocqueville, A. (2021). *Eski Rejim ve Devrim*. Çev. Turhan Ilgaz. (3. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Topaloğlu, A. (2004). "Tanrısal İnançın Felsefi Anlamı ve Tarihsel Arka Planı", *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sayı: 27, ss. 105-119.
- Trask, S. (2005). "Fransız Devrimi'nin Gerçek Sebebi Neydi?", çev. Bilal Canatan, *Liberal Düşünce*, cilt:10, sayı: 37, ss. 79-86.
- Voltaire (1975). *Seçmeler*. Haz. Selahaddin Küçük. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Voltaire (1995). Reflections on Religion, in *The Portable Enlightenment Reader*. Ed. Isaac Kramnick. New York: Penguin Books.
- Weber, M. (2001). *The Protestant Ethic and The Spirit of Capitalism*. Trans. Ralcott Parsons. (1st Published). London: Routledge.

21. André Bazin'in Sinema Kuramında Hayvanlar: Dil ve Sinematografik Dilin Ayrımında¹

Adem GERGÖY²

APA: Gergöy, A. (2024). André Bazin'in Sinema Kuramında Hayvanlar: Dil ve Sinematografik Dilin Ayrımında. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 359-370. DOI: 10.29000/rumelide.1465038.

Öz

Sinema ortaya çıktığı yıllarda birçok tartışmayı da beraberinde getirmiştir. Bu tartışmalara “gerçeklik” kavramı üzerinden katılan film eleştirmeni ve sinema kuramcısı André Bazin sinema ve yaşam sorusu arasındaki ilişkiye yönelik tespitleriyle öne çıkmıştır. Buna göre fotoğrafın ve sinemanın ortaya çıkması sanat tarihindeki “mimesis” sorununu da ortadan kaldırmıştır. Zira fotoğraf ve sinema sahip olduğu ontolojik olanaklar sayesinde nesne ve imgesi arasındaki “mesafeyi” kapatmıştır. Bazin bu bağlamda sinemayı fiziksel gerçekliği kurtaran ve insanın merkezî konumunu yerinden eden bir fenomen olarak görmüştür. Bu yaklaşım aynı zamanda “insan-merkezci” düşüncenin karşısında güçlü bir konum almaktadır. Başka bir deyişle Bazin'in, “gerçeklik” kavramı özelinde öne sürdüğü “fotografik imgenin ontolojisi” aynı zamanda insanın, “metafizik mevcudiyeti”ne karşı eleştirel bir tutum içermektedir. “Varlık” sorusunu merkeze alan bu yaklaşım hayvan konusunu da tartışmak için bir anahtar sunmaktadır. Bu makale Bazin'in sinemaya ilişkin bu tanımını hayvan temsili açısından tartışmaya açıp bu sinema kuramının hayvanlar hakkında ne tür etik-politik olanaklar sunabileceğini araştırmıştır. İnsanın metafizik kurgusu Jacques Derrida'nın belirttiği üzere dilin “logosantrik” (söz merkezci) kökenlerinden beslenmektedir ve bu kavramın çıkış noktası ise “insan-hayvan ayrımı”dır. Buna göre dil basitçe bir iletişim aracı olmayıp insanın hayvanlar karşısındaki eylemlerinin de çıkış noktasıdır. Sinemayı fiziksel gerçekliği kurtaran özgün bir dil olarak gören Bazin bu açıdan insan-hayvan ayrımının ontolojik ve etik-politik yönlerine ışık tutmaktadır. Bu bağlamda Bazin'in “gerçeklik” kavramı “insan-merkezli” düşüncenin temel kavramlarından olan “logosantrizm”i dışlayan bir zemin üzerinde kurgulanırken hayvanlar için temsil ötesi bir varoluş alanı açmaktadır.

Anahtar Kelimeler: André Bazin, gerçeklik, insan-hayvan ayrımı, logosantrizm, sinema.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale “İletişim Çalışmaları Açısından Türk Sinemasında İnsan-Hayvan İlişkisi Üzerine Kuramsal Bir İnceleme” isimli doktora tezi çalışması kapsamında üretilmiştir. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %8

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 20.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1465038

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Doktora, Hacettepe Üniversitesi, İletişim Fakültesi, İletişim Bölümü / PhD, Hacettepe University, Faculty of Communication, Department of Communication Sciences (Ankara, Türkiye), ademgergoy@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-4922-5852, **ROR:** https://ror.org/04kwvgz42, **ISNI:** 0000 0001 2342 7339, **Crossref Funder ID:** 501100005378

"Animal in André Bazin's Cinema Theory: At the Distinction of Language and Cinematographic Language"³

Abstract

Cinema has brought along many debates in the years it has emerged. Film critic and film theorist André Bazin, who participated in these definitions and discussions through the concept of "reality," came to the fore with his determinations regarding the relationship between cinema and the question of life. Accordingly, the emergence of photography and cinema eliminated the problem of "mimesis" in art history. Thanks to their ontological possibilities, photography and cinema have closed the "distance" between the object and its image. In this context, Bazin saw cinema as a phenomenon that liberated physical reality and displaced the central position of the human being. This approach also takes a strong position against "anthropocentric" thought. In other words, Bazin's "ontology of the photographic image," which he puts forward in terms of the concept of "reality," also includes a critical attitude towards the "metaphysical existence" of the human being. This approach, which centers on the question of "being," also provides a key to discussing the animal. This article discusses Bazin's definition of cinema in terms of animal representation and explores what kind of ethical-political possibilities this theory of cinema can offer about animals. The metaphysical construction of the human being is rooted in the "logocentric" (word-centered) origins of language, as Jacques Derrida puts it, and the starting point of this concept is the "human-animal distinction." Accordingly, language is not simply a means of communication but also the starting point of human actions vis-à-vis animals. In this respect, Bazin, who sees cinema as a unique language that liberates physical reality, sheds light on the ontological and ethical-political aspects of the human-animal distinction. In this context, Bazin's concept of "reality" is constructed on a ground that excludes "logocentrism," one of the basic concepts of "anthropocentric" thought, while opening a space of existence beyond representation for animals.

Keywords: André Bazin, cinema, human-animal distinction, logocentrism, reality.

Giriş

Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil adlı kitapta George Lakoff ve Mark Johnson, düşünceyi etkileyen kavramların sadece kavramsal dilsel soyutlamalar olmadığını, insanların günlük yaşamlarını nasıl sürdürdükleri üzerinde muazzam bir etkiye sahip olduklarını da iddia etmektedir. Bu bağlamda Lakoff ve Johnson, kavram sisteminin işlevselliğinin önemli bir kısmının metaforik olduğunu vurgulamaktadır. Gündelik faaliyetlerin neredeyse tamamı metaforik anlamlar taşır. Örneğin, "savaş" teriminin gönderme yaptığı şiddet fikri, "tartışma savaştır" ifadesindeki "tartışma" için esastır (s. 27-28). Bu durumda dilin

³ **Statement:** This article has been produced within the scope of the doctoral thesis titled "A Theoretical Study on Human-Animal Relationship in Turkish Cinema In Terms Of Communication Studies". It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 8

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 20.03.2024-Acceptance Date: 20.04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1465038

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

bir bileşeni olan metafor hem insan ilişkilerini hem insanın düşünce biçimini ve toplumsal yapıyı düzenleyen bir mekanizmaya sahiptir (s.30).

Dilin metaforik ilişkilere dayandığını belirten bu bakış açısına göre, hayvanların insan dünyasında metaforik temsil yapısının dışında bir yer bulması oldukça zordur. Bu hususa *Animal That Therefore I Am* çalışmasında dikkat çeken Jacques Derrida'nın, "kedisi" ile kedinin edebî temsili üzerinden vurguladığı gibi, hayvanlar insanla karşılaşmasında her daim dilin metaforik bariyerine takılmaktadır (2008, s. 9). Bu bariyer, Lakoff ve Johnson'ın işaret ettiği gibi, dilin bizatihi metafora içsel yapısında bulunmaktadır. Söz gelimi Derrida'nın (2008) belirttiği üzere "hayvan" ifadesi, geniş bir canlı kategorisine atıfta bulunan bir gösterendir. Zira "hayvan" olarak adlandırılabilir bir hayvan türü yoktur. Buna göre bir hayvanın metaforik anlamından da öte, "hayvan" ifadesinin bizatihi kendisi metaforik düzlemi en başından itibaren inşa etmektedir. Bu bağlamda dil, metaforik temsil sistemine içkin olduğu için hayvanların "başlıklarını" maskeleymektedir. "Hayvan" göstereni bir hayvanın hem tür hem de bireysel farkını sildiğinden dolayı hayvanların gündelik yaşamdan bir sanat eserindeki temsiline değin birçok alanda insanla "karşılaşmasını" engelleyebilmektedir (s. 47, 48).

Öte yandan bu dilsel formülasyon egemenliğin tarihini de inşa etmiştir. Derrida'ya göre, felsefe tarihi boyunca "insan" kavramı, hayvanların sözde aşağı özellikleri üzerinden tanımlanmıştır. Aristoteles'ten Descartes'a, J. Lacan'dan M. Heidegger'e kadar mantık, akıl ve konuşmanın insanı hayvanlardan ayırdığı fikri sürekli öne sürülmüştür. Örneğin Platon'un insanın düşünen bir hayvan olduğu savı, düşünce tarihi boyunca çağdaş düşünceye kadar pek çok şekilde yinelenmiştir. Derrida'ya göre bu iddia dogmatik bir hâl almıştır. Hayvan diye bir şey olmadığından, bu karşılaştırma tüm hayvanları homojen bir kategoriye bağlı ve belirli niteliklerden yoksun olarak görür (Mallet, 2008, s. x). Bir sivrisinek ile bir fil arasında karşılaştırılamayacak pek çok fark vardır. Sonuç olarak, bu sınıflandırma mantığının amacı insanın egemenliğini tanımlamaktır. Bu yaklaşımlar, etik bağlantılarla çeliştiği için insanların doğayı yok etmesini kolaylaştırmıştır. Sonuç olarak, bir hayvan hem ifadenin anlamsal aşamaları hem de dil aracılığıyla metaforik bir temelde yanıt verebilir (Derrida, 2008, s. 34). Bir dizi ontolojik düşünceye dayanan hayvan meselesi, "insan merkeziliğin" (*anthropocentrism*) merkezinde yer alan etik-politik bir meseledir (2008, s. 95). Dil ile insan-hayvan ayrımı arasındaki bu ontolojik bağ, "gerçeklik" fikri üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Dilin ötekileştirici karakteri nedeniyle, söze dayalı anlatı türleri genellikle bir hayvanın "başlıklarını", başka bir şeyin temsiline doğru yönlendirir.

O hâlde hayvanların varlığını, benzersizliğini ve çeşitliliğini dilin bu temsil rejimi dışında sunabilecek bir sanat formu var mıdır? Bu makale bu sorudan yola çıkıp sinema tarihinin önemli düşünürlerinden André Bazin'in sinemasal gerçeklik kavrayışında hayvanların temsiline ilişkin olanakları tartışmayı amaçlamaktadır. Onun gerçekliğe ilişkin soruşturmasında insanın doğayla kurduğu ilişkinin merkezî bir yeri bulunmaktadır. Bazin *Sinema Nedir?*'de sinemayı tanımlarken doğa ve sinema arasındaki bağı şu şekilde vurgulamıştır: "Bir an için, bir film evrendir, dünyadır ve doğadır. Film, yapay bir dünya ve doğanın yerine geçen bir olgudur" (2011, s. 107). Sinemaya ilişkin bu soruşturmalarda insanın doğa üzerindeki kategorik üstünlüğüne ve tahakkümüne karşı duran bir perspektif bulunmaktadır. André Bazin yirminci yüzyılın başlarında sinemanın neliğine ilişkin bu tartışmalara "The Ontology of The Photographic Image"da "[f]otografik imge nesnesinin kendisidir" şeklindeki bir argümanla katılmıştır (2009, s. 162). Bazin fotoğraf ve sinemayı plastik sanatların, dilin ve edebiyatın imge rejiminin tam karşısına yerleştirip "gerçekliği" daha önce hiç olmadığı şekilde ortaya çıkaran bir fenomen olarak görmüştür. Ona göre plastik sanatlarda ya da edebiyatta imge her daim insanın müdahalesine bağımlıyken fotoğraf bu bağı ortadan kaldırmıştır. Bu bağlamda kamera izleyiciyi ikinci plana iterken fiziksel nesne zaman ve mekân kısıtlamalarından kurtulmuştur. Bu durumda görüntünün bulanık ve

bozuk olması durumunda bile onun belgesel değerinde azalmaya neden olmaz (2009, s. 162). Bu bağlamda Bazin sinemanın özünü, görsel imge ile nesnesi arasındaki mesafeyi kapatmış olmasında bulunmuştur.

Bu çalışmanın yapılmasının ardındaki temel motivasyon hayvanların kültürel metinlerdeki temsilinin hayvanların karşılaştığı sorunlara olumsuz etkisini ortaya koymak ve bu bağlamda Bazin'in "gerçeklik" kavrayışının hayvanlar açısından potansiyellerini açığa çıkarmaktır. Bazin sinemasal gerçekliğin nesneyi insanın metafizik mevcudiyetinin hegemonyasından nasıl kurtardığını ortaya koyarken örtük bir şekilde sinematografik dil ile insan merkeziliğin bir türü olan "logosantrizm" (*söz-merkezcilik*) arasında bir sınır çizer. Bazin hayvanlar üzerine özel bir çalışma yapmamış olsa da sinema hakkındaki yazılarında insanlar ve hayvanlar arasındaki ilişkileri tartışmaya olanak tanıyacak birçok film eleştirisine yer vermiştir. Ancak bu yazılarda insan ve hayvanlar arasındaki ilişkiler hak, adalet ve merhamet gibi insan merkezli yaklaşımlara indirgenemez. Bazin'in hayvan konusuna bakışını etik sorusu açısından ele alan Jennifer Fay, "Seeing/Loving Animals: André Bazin's Posthumanism" adlı makalesinde Bazin'in sinemasal gerçekliğinin hayvanlar için merhamet oluşturmanın bir yolu olabileceği düşüncesini öne sürmüştür (2008, s. 42, 57). Elbette Bazin "hayvan yanlısı" etik bir vizyon ortaya koysa da onun çalışmalarını bu türden bir alana indirgemek metinlerinin politik kapsamını açıklamakta yetersiz kalacaktır. Onun yazıları hayvanları bir fon, sembol, metafor, alegori, ya da motif dışında tutarken insanı hayvanlardan ayıran varoluşsal sorulara dair felsefi tartışmalarla eleştirel bir diyaloga girmektedir. Bu makalede bu eleştirel diyalogun nasıl kurulduğu, Jacques Derrida'nın "hayvan konusu"nun merkezî bir kavramı olan "logosantrizm" ile Giorgio Agamben'in "antropolojik makine" kavramlarından ve Noam Chomsky'nin hayvan ve dil ilişkisine yönelik soruşturmalarından hareketle incelenecektir.

Dilin "İnsan-merkezci" Kökenleri ve Hayvan Metaforu

İnsan-merkezcilik insanı/kültürü doğadan ayırıp insanın doğanın en merkezî ve önemli varlığı olduğu varsayımını kurgulamak için "varlığın" anlamını ortaya koymaya çalışan düşünceler bütünüdür. Calarco insan merkeziliği bir dizi güç ilişkisi içeren, kültürün "tam" ve "uygun" insan fikrine dayanan bir düşünce sistemi olarak açıklamaktadır. Dolayısıyla, insan ve insan dışı varlıklar arasında yapılan ayrımlar, bu güç yapılarının çerçevesi hakkında önemli ayrıntıları açığa çıkarmaktadır (2015, s. 25). Bu nedenle, hayvanları korumak ve mevcut kültürel sistemle ilgili sorunları vurgulamak için insan merkeziliğin temelini oluşturan "insan-hayvan ayrımı"nın ontolojik, etik ve politik sonuçlarını anlamak önemlidir.

İnsan-hayvan ayrımını "biyopolitika" açısından merkeze alan ve insan merkeziliğin yarattığı sorunlara dikkat çeken Giorgio Agamben'e göre insan-hayvan arasındaki bu türden tarihsel, kültürel ve siyasal ilişkiler hümanizmin "antropolojik makinesi"ni meydana getirerek "biyoiktidar"a zemin oluşturmuştur. Bu makinede hümanizm, "homo"yu (insanı) göksel ve yersel, hayvani ile insani doğa arasında havada asılı bir hâlde tutarken aslında "homo"nun kendi doğasındaki bir yokluğu da ifşa edip onun bir ironi üzerinde kurulu olduğunu göstermektedir (2009, s.35). Çünkü insanı hayvandan ayıran şey, "dil"dir, ancak dil insanın psikofizik yapısına dair doğuştan gelen bir veri değildir (s. 41). Dil ne insana ne de hayvana doğrudan mal edilebilir, tarihsel bir üründür. Bu ironi biyoiktidarın temellerini oluşturmaktadır. "Konuşan insan" (*Homo Alalus*) ön varsayımı, iki kutup arasındaki muğlaklığı teşkil etmektedir çünkü bu ön varsayımın ortadan kalkmasıyla insanın hayvanlaşmasına ya da hayvanın insanlaşmasına ulaşılabilir. Dolayısıyla bu iki kutup kapatılmayan çatlağın ayrı yüzleridir (s. 41). Bu açıdan konuşmak insan ve hayvanlar arasında ayırt edici kapasite olarak değerlendirilemez. Bu

kapasiteden hareket eden "antropolojik makine" insanı, hayvanlar üzerinden tanımlarken kaçınılmaz olarak bir dışlama ya da kapsama şeklindeki işleyişi ortaya koymaktadır. Bu bağlamda insan her seferinde önceden varsayıldığı için bir belirsizlik alanı yaratılmaktadır ve antropolojik makine bu alandan istifade ederek bir "istisna hâli" üretmektedir. İnsan-hayvan ayrımından beslenen "istisna hâli"nin oluşturduğu biyopolitika toplumsal cinsiyetten, ırk ayrımına değin bir takım toplumsal, siyasal ve hukuki sorunlara süreklilik kazandırdığı gibi ekolojik sorunları da derinleştirmektedir (s. 29).

Bu bağlamda insan sesini başka bir hayvanda aramak, o hayvanın varoluşunu asimile etmekten öteye gitmeyecektir. Noam Chomsky, Marc D. Hauser ve W. Tecumseh insan dilinin kökenlerini tartışırken sundukları "Marşlılar" örneği üzerinden bu hususa dikkat çekmiştir. Buna göre Dünya'yı ziyaret etmek isteyen bir Marşlının canlılar arasındaki önemli bir farkın ve benzerliğin karşısında şaşıracağı belirtilmektedir. Marşlılar bu ziyaretlerinde DNA baz çifti açısından evrensel bir dilin izini görebilirler, buna karşılık evrensel bir iletişim kodunun yokluğunu hemen fark etmeleri olasıdır (2002, s. 1569). Türler arası bu iletişimsizliğe dikkat çeken Chomsky yirminci yüzyılın başında yapılan bazı dil deneylerine bu yüzden karşı çıkmıştır. Bu yıllarda özellikle primatlara dil öğretiminin mümkün olabileceğini savunan bazı uzun soluklu deneyler yapılmıştır. Bu deneylerden biri de neredeyse kırk yıl süren "Nim Chimpsky" projesidir. Chomsky'nin, bu deneyden sonra "On the Myth of Ape Language" adlı bir söyleşisinde dediği gibi, dil yetisini hayvanlarda aramak sorunludur. Nim Chimpsky'yi konuşmaya zorlamak ona eziyet etmekten ve onun zekâsına hakaret etmekten başka bir anlama gelmez (Chomsky, 2007). Bu kuramın dayanaklarını açmak gerekirse Chomsky, Marc D. Hauser ve W. Tecumseh (2002) ile hazırladıkları araştırma yazısında insan ve hayvanlar arasındaki bu farkı "geniş anlamda dil yetisi" (FLB) ve "dar anlamda dil yetisi" (FLN) adını verdikleri kategoriler üzerinden analiz etmiştir. İnsan ve hayvanlarda ortak bir mekanizma olan FLB, duyu motor sistemi ile bir yönelimsel sisteme dayanmaktadır. Bu özellik türlerin iletişim kodları arasındaki farkın ve türler arası iletişimsizliğin temel dayanağını oluşturmaktadır. FLN ise tekrarlama dayanağı ve yalnızca insan dilinde bulunmaktadır. Tekrarlama, cümlenin içine sınırsız sayıda dilsel parçacıkları dahil edip dönüştürme olanağı vermektedir; enformasyon akışının ötesinde toplumsal ilişkileri ve sayısal ölçüme bağlı sorunları çözmek için gelişmiş bir özellik olarak tanımlanmaktadır. İnsan, bu nitelik sayesinde bildiğimiz anlamdaki dil kullanımına başlamıştır (s. 1569- 1571). Buna göre dil sonlu yapısındaki sınırsız üretimi özelliğiyle insanın türsel farkını inşa etmiştir ve diğer türlere aktarılamaz. Dolayısıyla insana ait özellikleri hayvanlar üzerinden kanıtlamaya çalışmak insanın özgül yönünü göstermeyeceği gibi, hayvanları da bir dizi etik sorunla yüzleştirecektir.

Derrida'ya göre insan diline ilişkin bu türden vurgular "logosantrizm"le yakından ilişkilidir. Logosantrizm insanı akıl, mantık, konuşma ve rasyonellik açısından hayvanlardan ayırmaya çalışan bir düşünce sistemidir. Söz gelimi Platon, "konuşma"yı "yazı"dan üstün tutmuştur. Çünkü söz canlı olduğu için bir yanlış anlaşılma durumunda, sözün sahibi onu kolayca düzeltebilir. Öte yandan, yazı hayattan yoksundur ve mekaniktir çünkü sesin cevaplayabildiği sorulara cevap veremez. Yazının aksine, yaşayan logosun yaşayan bir babası vardır ve bu da onu canlı kılar (2012, s. 28). "Logos'un Babası" olarak anılan bu kavram, Derrida'nın dil ile insan arasındaki ontolojik ilişkiyi yapı söküme uğratmak için bir anahtar işlevi yüklenir. Buna göre logos ile babası olan insan arasındaki aile bağı, yalnızca dilin ifade edici işlevini değil, aynı zamanda metafizik ontolojinin temellerini de inşa etmiştir. Batı metafizik geleneğinde yinelenen bu formülasyon, konuşmayı yazıya tercih etmek suretiyle mevcudiyet metafiziğini tanımlamaya çalışmıştır (2012, s. 27). Buna göre dil-logosantrizm arasındaki epistemolojik bağlardan hareketle: dil, basitçe bir aktarım aracı değildir, iktidar kurucu bir özelliğe sahiptir. Bu bağlamda dil, öznenin konumunu ve davranışını belirleyen iletişim süreçlerini temelden yönetmektedir. Bütün bunlar göz önüne alındığında, özne bu özelliğini insan-hayvan ayrımının bir sonucu olarak geliştirmiştir.

Derrida, insanlığın belleğindeki bu kavramsal çerçeve nedeniyle hayvanlara yönelik gerçek ve sembolik şiddetin kolayca ortadan kaldırılamayacağına işaret etmiştir (Calarco, 2008, s. 132). Başka bir deyişle, insan-hayvan ayırımına dayanan logosantrik düşünce, dil tarafından hem kurgulanmış hem de kültürel kodlar içinde yayılmıştır. Buna göre hayvanlar dilin içine girdikleri anda metaforlaşıp etobur özne tarafından sembolik olarak yenilebilir bir şey hâline gelmektedir. Bu bağlamda insan-hayvan ayırımı üzerinde temellenen "antropolojik makine"nin basitçe durdurulamayacağı söylenebilir.

Jacques Derrida'ya göre hayvan ayırımı felsefenin yanı sıra dilde ve kültürel metinlerde de metaforlar yoluyla bulunmuştur. İnsanın ilk kez antropolojik bir varlık hâline geldiği zamanlara kadar uzanan metaforik temsil sistemi, dilde, günlük yaşamda, edebiyatta ve sanatsal yaratımda hâlâ derin köklere sahiptir. Hayvan metaforları tarihsel olarak kültürün yayılmasında ve insanın dünyayı anlamasında önemli bir rol oynamıştır. Bu temsilin en sık karşılaşıldığı alanlardan biri masallardır: "Masallaştırmanın tarihini ve nasıl antropomorfik [*insan biçimci*] bir ehlileştirme, ahlaki bir tabi kılma, bir evcilleştirme olarak kaldığını biliyoruz. Her zaman insanın, insan üzerine, hatta insanın hayvanlığı üzerine, ama insan için ve insanda bir söylem." (2008, s. 37). Derrida'ya göre bu yüzden bu metaforik dili devre dışı bırakmanın ve hayvanları bir eksiklikten başka bir şey olarak düşünen bir yaklaşıma varmak gerekir (2008, s. 48). Zira metafor hayvanlar ve insanlar arasındaki "gerçek" temasları bölen dilsel araçlardan biridir.

Sinemanın Hayvan Yanlısı Doğası

André Bazin'in fotoğraf ve sinemaya yüklediği temsil dışı güç dilin bu insan merkezci kökenleri açısından anlam bulmaktadır. André Bazin'e göre fotoğraf ve sinema, dilin güdümündeki fiziksel gerçekliği özgürleştirmenin yolunu açmıştır. Öncelikle fotoğraf ile birlikte "[...] görüntülerin yaratılması artık insan merkezli ve faydacı bir amacı paylaşmamaktadır" (2009, s. 160). Bu noktada öncelikle resim ve fotoğraf arasındaki farklar antropolojik açıdan ele alınır. Bazin'e göre modern görüntü (fotoğraf) artık ne fiziksel olarak ölümsüzlük arzusunu ne de ruhani ölümsüzlüğe duyulan arzusunun işlevlerini yerine getirmektedir (2009, s. 159). Resim sanatında perspektif, sadece "benzerlik" takıntısının bir sonucu değildir, insanı merkeze koyduğu için Batı resminin "ilk büyük günahı"dır (2009, s. 161). Bazin fotoğraf ile resim arasındaki bu farkın biçimsel olduğu kadar zihinsel farlılıktan da kaynaklandığını belirtmektedir: "Bütün sanatlar insanın varlığı üzerinde temellenir, sadece fotoğraf onun yokluğunu [sağlayıp bunu] bir avantaja dönüştürmüştür" (s. 162). Bazin (2009) "The Ontology of The Photographic Image" yazısında fotoğrafın ve sinemanın nasıl ortaya çıktığına ilişkin analizlerini yaparken insan merkezçiliğe ilişkin yaklaşımını açık bir şekilde öne çıkarmıştır. Öncelikle sinemasal gerçekliğin ayırıcı özelliklerini vurgulamak için görüntünün hem antropolojik dayanaklarını hem de teknik olarak tarihsel gelişimini mumyalama ve resim sanatı üzerinden incelemiştir.

Bazin, antropolojinin esasen plastik sanatların altında yatan temel dinamik olduğunu savunur. Eski Mısır'da [fiziksel] ölüme karşı bir çare olarak insanların mumyalanması ve hayvanları ve eşyalarıyla birlikte lahitlerde saklanması bir örnektir; başka bir deyişle, "[...] bedensel görünümü korumak, onu zamanın akışından koparmak, onu düzgün bir şekilde muhafaza etmek[...]" ölümsüzlük arzusunun bir işaretidir (2009, s. 159-160). Mumyalamada bedensel görüntünün korunması bu anlamda görüntünün arkaik niteliklerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak tarih boyunca ölümsüzlük arayışı kendini farklı biçimlerde göstermiştir. Charles Le Brun'un yaptırdığı portresi fiziksel ölümün kaçınılmaz gerçekliği karşısında bir tür var olma, zamanın içinde imgesel olarak yaşama arzusunun bir ifadesidir. Elbette buradaki ölümsüzlük talebi, gerçek bir ölümsüzlük arzusundan ziyade, hatırlanmaya dairdir, tarihsel ve manevi bir figür olma arzudur (2009, s. 159-160). Mumyalamada görüntü ile nesnesinin bir

aradığı beden ölumsüzlüğünü imlerken resimde görüntü ile nesnesi arasındaki [fiziksel] mesafe ikinci tür bir ölumsüzlük arzusuna denk gelmektedir. Başka bir deyişle görüntünün ontolojisindeki bu farklılık belirli zihinsel değişimlerin yansımasıdır.

Görüntü ile nesnesi arasındaki bu mesafe [ya da kopuş] ise Batı plastik sanatların tarihidir. 15. Yüzyılda "camera obscura"nın icadıyla sanatçılar perspektifin gücünün farkına varmıştır. Bu şekilde şeylerin üç boyutlu gerçekliğini yaratacak olanağı elde etmiştir. Bunun sonucunda sanatçılar "manevi gerçekliklerle, bu manevi ifadeyi dış dünyanın mümkün olduğu kadar taklidi ile birleştirme çabasına girmiştir" (2009, s. 160). Plastik sanatlarda günümüze değin süren bu gerilim "gerçekliğin" [mimesis'in] tarihidir (2009, s. 160). Başka bir deyişle resim sanatında, nesne ve görüntüsü arasındaki mesafe perspektifin bulunduğu üç boyutluluk olanağına rağmen ortadan kalkmamıştır. Bunun nedeni ise taklit meselesidir. Görüntü üretiminde insan pisşesi güçlü bir şekilde devrede olduğu için nesnenin fiziksel görüntüsünün yansıtılması taklitten kurtulamamıştır. 19. yüzyılda Niepce'nin fotoğrafı ve Lumiere kardeşlerin sinemayı icat etmesiyle sanatın taklit etme sorunu ortadan kalkmıştır. Buna göre resim, insanın bilişsel süreçlerine tabi olduğu için hiçbir şekilde nesnenin fiziksel görüntüsünü "tam" olarak elde edemez (2009, s. 161).

Öyleyse fotoğraf bu nesneliliği tam olarak nasıl sağlamaktadır? Bazin'in bu noktada belirtmiş olduğu "[f]otografik imge nesnesinin kendisidir" (2009, s. 162) ifadesi şu şekilde açıklanabilir: Fotoğrafın asıl ayırıcı noktası nesne ile görsel imgesi arasındaki mesafeyi azaltıp benzerliğe yaklaşması değil, görsel imge üzerindeki bilişsel müdahaleyi ortadan kaldırmasıdır. Buna göre kameranın insan zihnini ikinci plana itmesiyle; "[...] nesne onu yöneten zaman ve mekan koşullarından kurtulmuştur. Bu bağlamda görüntü ne kadar bulanık, çarpık veya renksiz olursa olsun, onun belgesel değerinde bir eksiklik meydana gelmez (2009, s. 162). Böylece görüntü psikolojik müdahaleden kurtulduğu için artık resimdeki gibi bir yeniden üretim değildir. Bu anlamda resim bir nesneyi, fotoğraftan daha gerçekçi sunabilse bile fotoğrafın sağladığı gerçekliği yine de veremez çünkü ressamın pisşesi her zaman imge üzerinde güçlü bir etki bırakmak zorundadır. Buna karşılık kameranın lensi -fotoğrafçının bilişsel "süzgecinin" önüne geçerek- nesne ile imgesi arasında en yakın denklik sağlar: Bu anlamda fotografik imge nesnesinin "kendisi" olarak vurgulanmıştır. Bu ayrım şu şekilde de açıklanabilir: İnsan nasıl ki doğayı, nesnelere, dünyayı istediği gibi şekillendirip yönlendiriyorsa bunu simgesel düzlemde de yapmaktadır. Söz gelimi bir ressam bir ağacı istediği kadar gerçekçi yansıtsın, o ağacın imgesine başka anlamlar yüklemesi kaçınılmazdır. Ağacın imgesindeki bu anlam ise bir marangozun bir ağacı kesip biçimlendirmesinden nitelik bakımından farklı değildir. Her iki durumda da -hem literal hem sembolik olarak- insanın müdahalesini öne çıkarıp ayrıca onu üstün bir konuma getirir. Buna karşılık kameranın ontolojisi insanın ontolojisine eklenerek insanın bu merkezî konumunu sarsmıştır. Bu yüzden "[f]otograf, bizi doğadaki bir fenomen, bir bitki veya yeryüzü güzelliğinin ayrılmaz bir parçası olan bir çiçek veya kar tanesi gibi etkilemektedir" (s. 162). Bazin, modern görüntünün (fotoğrafın ve sinemanın) ontolojisini tanımlarken ilgiyi bu şekilde insan merkeziliğinin ardındaki bu felsefi sorulara doğru kaydırmıştır.

Görüntünün arkeolojisine yönelik yapılan bu soruşturma, "metafizik bir kurgu" olan "insan-merkezciliğe" ve bunun bir türü olan "logosantrizm"e karşı eleştirel bir hamleyi barındırmaktadır ve bu hamle hayvanlar için varoluş bir alanı açmaktadır. Bazin'in fotoğraf ve resim karşılaştırmasından hareketle birbiriyle bağlantılı iki tespiti bulunabilir. Birincisi, kamera salt bir görüntü üretme aracı değildir, kameranın önemi görüntüyü benzerlik/taklit takıntısından kurtarmış olmasıdır. Başka bir deyişle fotoğrafın sağladığı söz konusu gerçeklik; sadece görüntünün fiziksel nesneliliğini yaratabilme yetisinde değildir, görüntünün üretim sürecinde yaptığı devrimle [insanın varlığını merkeze alan] taklit

meselesini ortadan kaldırmış olmasıdır. İkinci ve buna ek olarak ise insan-merkezcilik ile girdiği diyalogdur. Bu üretim sürecinin değişmesi insanın "yokluğu"nu sağlamıştır (Bazin, 2009, s. 162). Ressam ile nesne arasındaki "mesafe" ancak ressamın zihinsel müdahalesi tarafından kapatılmak zorundadır. Bu zorunluluk sonucunda ise ressam [insan] ile nesnesi arasında ikili karşıtlıktan kaynaklı hiyerarşik bir ilişki oluşacaktır. Bu da “logosantrik” sistemin oluşturduğu söz-yazı, insan-hayvan, kadın-erkek, doğu-batı gibi metafizik ikiliklerin oluşturduğu metonimik öbeğin içinde kendini bulacaktır. Başka bir deyişle nesne, ressam için sadece görsel bir imge değildir. Nesne [gösterilen] ile görüntüsü [gösteren] arasındaki mesafe, ressamın [insanın] metafizik mevcudiyetini garanti altına alan bir semiyotik katman oluşturur.

Buna karşılık fotoğraf, insanın psişesini üretim sürecinde ikinci plana çekip benzerlik sorununu ortadan kaldırmıştır. Bu şekilde nesne ile görüntüsü arasındaki mesafeyi kapatıp insanın mevcudiyetini garanti altına alan kavramsal zemini de sarsmıştır denilebilir. Buna karşılık fotoğrafçının görüntü üzerindeki etkisi, kadraj ve konu tercihi gibi unsurlarla sınırlıdır (Bazin, 2009, s.161). Bazin “The Concept of Presence” yazısında bugün, sinema çağında sokaktaki insan için "varlığın" anlamının artık sinema ile aynı olduğunu; dolayısıyla sinemada varlık ile yokluk arasındaki çizginin belirgin olmadığını belirtmektedir. Ona göre sinemanın bu gücü ise ontolojik düzeydeki etkinliğinden kaynaklanmaktadır (2009, s. 97). Başka bir deyişle Bazin sinemasal gerçekliğin insanın metafizik mevcudiyetinden kaynaklı ortaya çıkan yeniden üretimden nasıl kurtulduğuna işaret etmektedir. Böylece örtük bir şekilde sinema ile “logosantrizm” arasında bir sınır çizmektedir. Bu düşüncenin ise dolaylı olarak hayvan sorusu ile güçlü bir diyalog içine girdiğini söylemek mümkündür.

Montajın Metaforik Dili Açısından Hayvan Temsili

Sinema görüntüyü taklitten, benzerlikten ve işlevselci yönünden artık kurtarmıştır. Ayrıca fotoğraftan farklı olarak zamanın nesnellliğini de sağlamıştır. Fotoğraf nesnelere birim zaman ve mekândaki konumlarını sürekli hâle getirerek nesnellliğini koruma altına almıştır. Bazin sinemayı bu anlamda “bir dil” olarak tanımlamıştır (2009, s. 21). Buna göre Bazinci sinemanın ortaya koyduğu gerçeklik görüntüyü fiziksel gerçekliğin yerine ikame etmek değildir, insanın nesnelere üzerindeki yaratıcı müdahalesini ortadan kaldırarak varlığın ontolojisini korumaktır. Bu gerçeklik kavrayışına göre hayvanlar sinema perdesinde insan müdahalesine maruz kalmayacağı için metaforik anlamların ötesinde, en doğal hâlleri ile var olma olanağı bulunmaktadır.

Ancak sinemaya ilişkin bu gerçeklik tanımı bir filmin bu olanağı basitçe ele vermeyeceğine de dikkat çekmiştir. Bazin sinemanın doğası gereği fiziksel gerçekliği kurtarmanın yolunu açtığını ancak montajın kullanım amacına göre bu durumun değişebileceğini belirtmiştir. Bazin “Evolution of The Language of Cinema” yazısında gerçekliği etkileyen unsurları görüntününün plastiği ve montaj olmak üzere iki başlığa indirgeyerek incelemiştir. Görüntününün plastikleri, “set aydınlatmaları, makyaj ve kompozisyonu sağlayan çerçeve” gibi unsurlardır; sinema bu unsurları fotoğraftan almakla birlikte onun “[...] bir sanat olarak doğma[sının], animasyonlu fotoğrafçılıktan ayrılarak bir dil yarat[masının]” yolunu açan asıl unsur “montaj”dır (2005, s. 24). Montajı, “paralel montaj”, “hızlandırılmış montaj” ve “büyüleyici montaj” olmak üzere üç başlık altında ele alıp bunların gerçeklik üzerindeki etkilerini incelemiştir (2005, s. 25). Paralel montaj Griffith’in filmlerinde olduğu gibi farklı açılardan alternatif çekimler yaparak iki hareketin eş zamanlı algısını oluşturmaya dayanmaktadır. Hızlandırılmış montaj ise Abel Gance’in *La Roue (Tekerlek)* filminde olduğu gibi bir lokomotifin sürekli artan hızını göstermek için birçok çekimi bir araya getirerek hızlanma yanılması oluşturma amacını içermektedir (2005, s. 25). Bazin’in üzerinde en çok durduğu montaj türü büyüleyici montajdır. Sergei Eisenstein’in yarattığı bu

montaj diğerlerinden farklı olarak bir görüntünün anlamını güçlendirmek amacıyla bir görüntünün "başka bir görüntü ile birleştirilmesi" sonucu oluşturulur ve bu, aşırı bir biçimdir. Temel prensibi eksiklik, karşılaştırma ve metafor üzerinden bambaşka bir anlam üretmektir. Bu montaj türünde nesnelere tek başına anlamını bulmamaktadır. Ancak başka imgelerle yan yana gelerek metaforik bir anlam oluşturmaktadır. "Kuleşov efekti" ise bu tür montajın en uç örneğidir (s. 25).

Metafor, nesnelere anlamını soyutlamak suretiyle manipüle eder ve bu özelliği dolayısıyla dilde anlam yaratmanın temel araçlarından biridir. Ancak Bazin'in de belirttiği gibi, metafor ifadeye dayalı sanatların yanı sıra görselliğe dayalı sanatlarda da bulunabilir. Carlo Comanducci, Eisenstein'in montaj kavramı ile metafor arasındaki ilişkiyi de incelediği "Metafor and Ideology in Film" adlı çalışmasında dikkat çektiği üzere montaj, filmlerin ideolojik olarak inşa olma süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin Eisenstein'in *Stachka (Grev, 1925)* filmi metaforik olarak yorumlanabilir. Söz konusu filmde, boğanın kurban edildiği bölüm, işçilerin vahşice öldürülmesini ifade eden bir metafor olarak öne çıkmaktadır (2010, s. 4). Bu anlamda bir film, özgün dil olsa da bu tür metaforik bağlantılar üzerinden "logosantrik" bir katmana da eklenilebilmektedir. Kolaj ve montaj gibi yaratıcı teknikler kullanarak metaforik bir katmana geçiş yapabilmektedir. Bazin'e göre (2005), bu tür durumlarda montaj metaforik bir düzeye ulaşmaktadır çünkü anlam imgenin fiziksel ontolojisinden artık türetilmemektedir ve bunun yerine yalnızca izleyicinin bilinç alanına yansıtılan imgenin gölgesinde kalmaktadır (2005, s. 26). Böylece, bu tür sinematik biçimlerin insanı merkeze yerleştirdiğini öne sürmektedir. Metafor ve montaj ile fotografik görüntünün ontolojisi arasındaki bu bağlantıya yönelik vurgu, "söz merkeziliğin" tehlikesine dair örtük bir uyarıyı barındırmaktadır.

Bazin'in bir boğa güreşi belgeselini anlattığı "Death Every Afternoon" yazısı montaj ile metafor ve "logosantrizm" arasındaki ilişkiyi anlamak için verilebilir. Bazin bu yazısında her öğle sonrası televizyonda gösterilen bir boğa güreşinde matador tarafından öldürülen boğanın ölümünü sinemasal gerçekliğin sınırlarına doğru bir soruşturma alanı olarak açarken aynı zamanda hayvan, ölüm ve gerçeklik arasındaki bir dizi etik soruya da kapı açmaktadır. Bazin'in betimlediği üzere filmde iki boğa ile matador arasında başlayan veronika [dans], ölüm teması etrafında iki farklı varlığın hâllerini de açığa çıkarmaktadır. Filmde matadorun hayatını tehlikeye atmış olması ve boğanın ölüm anı Bazin'e göre yönetmen tarafından sahipsiz bir şekilde sunulmuştur. Bu sahipsizliğin anahtarı ise montajda gizlidir. Bazin bu filmin amacının Kuleşov'un "[...] yakın çekimiyle ilgili ünlü deneyinde olduğu gibi, görüntüler arasında sembolik ve soyut bağlantılar önermek değildir" diyerek montajın amacına bağlı olarak metaforik biçime bürünebileceği yorumunu yapmaktadır (2003, s. 28). Ancak Bazin'e göre bu belgesel filmde montaj fiziksel gerçekliği açığa çıkarmayı hedeflemiştir. İki boğanın tek bir ilinekle bağlanması boğanın gücünü ve onun karşısındaki matadorun bu gücü alt ederek elde ettiği üstünlüğünü sembolize etmez. Kurgunun amacı kameranın açısına girmeyen boğanın oraya girmesini sağlamaktır (2003, s. 29). Bazin, ayrıca görüntünün kritik anlarda dondurulup insan ve hayvanın göreceli pozisyonlarının açıklanmasının hayvanın gerçekliğini çarpıtmadığına işaret ederek filmin insan ve hayvan arasındaki performansı olduğu gibi vermeye çalıştığını belirtmektedir. Anlatıcı görsel imgenin görsel lirizmini etkileyecek sözel lirizmden kaçınmıştır. Anlatıcının yorumları karakterlerin bulunduğu varoluşsal konumun anlamını yerinden etmediği gibi, güçlendirmektedir (2003, s. 29). Çünkü İzleyicinin gördüğü boğa ve matador ile onların bu karşılaşması öylesine fiziksel bir olay değildir. İki varlığın karşılaşmasında ortaya çıkan şey kanın ve ölümün çıplaklığıdır. Bazin bu yüzden bu oyundaki teatral gerçekliğin selülit üzerinde "[uygun]" bir şekilde yakalanmadığı takdirde bu trajedinin bu ölümün çıplaklığından öte dini bir auraya bürünebileceğini imlemektedir (2003, 29-30). Kısacası bu filmdeki montaj tekniği boğayı ölümün, gücün metaforu ya da sembolü hâline getirmemiştir. Bazin'in, böyle bir simgesel anlatımın olması durumunda boğanın yenilgisinin, insanın hayvan karşısındaki kategorik

üstünlüğünü ortaya çıkararak bir tehlike olabileceğine işaret ettiği söylenebilir. Çünkü montaj hayvanları dildeki gibi metaforik bir düzleme çekip "logosantrizm" in insan-hayvan ayrımının sorunları ile karşı karşıya getirebilir.

Montaj metaforik bir anlam üretmediği sürece doğa, insan varoluşu için bir araç olmaktan çıkacaktır. Bazin, tiyatro ve sinema arasında bir karşılaştırma yaptığı "Dekorun Ardında" adlı makalesinde, tiyatronun en önemli unsuru insan iken, sinemanın insanın bu merkezî konumunu devre dışı bıraktığını, bazı yapıtlarda insanın sadece yardımcı bir unsur hâline geldiğini ve doğanın başrolü üstlendiğini belirtmektedir. Hayvanlar ve doğanın başrolde olduğu Robert Flaherty'nin 1922 tarihli *Kuzeyli Nanook* (*Nanook of the North*) filmi bu açıdan en iyi örneklerden biri olarak göstermiştir (Bazin, 2005, s. 102). Bazin'in özetlediği üzere Nanook bir folk balığını avlamayı istemektedir. Hayvan (fok) ve Nanook (insan) arasında bir ilgi bulunduğu için uzun bir bekleme periyodu gerekmektedir. Bu yüzden yönetmen gerçek bekleme süresini göstermek için avın uzunluğunu olduğu gibi verme amacındadır. Montaj bu bekleme periyodunu birbirine bağlamıştır (2005, s. 27). Bazin "The Virtues and Limitations of Montage" [Montajın Meziyetleri ve Sınırlılıkları] yazısında bu avlanma sahnesinde yönetmenin avcı, delik ve foku bir arada sunmadığı için montaja başvurduğunu; zira öteki türlü bu olayın gerçeklikle hayal ürünü arası bir duruma düşeceğini belirtmektedir. Ancak yönetmen bunun farkında olduğu için gerçekliğe zarar vermemeye çalışmıştır. Burada montajın müdahalesine karşılık anlamın yerinden edilmediğine işaret etmektedir (2005, s. 50). Bazin tiyatronun doğaya böyle bir olanak veremeyeceğini; buna ancak fotografik gerçekliğe sahip olan sinemanın hareketli yapısının bu alanı açabileceğini vurgulamaktadır. Sinemanın bunu başarmasının ise bu kudrete sahip olmasına bağlamıştır. Bu filmdeki durum, tiyatrodaki gibi insanın sayesinde değil, zaman ve uzam içinde bağımsız bir şekilde gerçekleşmiştir (Bazin, 2005, s. 102-103). Bu örnek üzerinden gösterildiği üzere montaj ve dekor sadece kurguyu sağlayan sinemasal biçimler değildir. İnsan-dışı varlıkların bu biçimlerin neden olabileceği metaforik anlatımlar altında ontolojilerinin görünmez olabileceği tehlikesine karşı bir uyarı bulunmaktadır. Başka bir deyişle fotografik görüntünün ontolojisi aynı zamanda insan dışı varlıkların insan karşısındaki teminatıdır. Böylece Bazin'in sinemasal gerçekliğinin "logosantrik" düşüncenin karşısında bir konum aldığı söylenebilir.

Stephen Prince *The Abyss* (1989) ve *Terminator* (1991) filmlerinde olduğu gibi, dijital teknoloji ile birlikte artık Bazin'in mekanik görüntü üretim temelli "gerçeklik" kavramının devrinin kapandığı ve dijital sinemanın gerçekliği üretmek için görüntünün orijinal hâline ihtiyaç duymadığını belirtmektedir (1996, s. 27-28). Başka bir deyişle dijital üretim, görüntünün gösteren ve gösterileni arasındaki ilişkiyi koparmıştır çünkü görüntüler nesnesine ihtiyaç duyulmaksızın, bilgisayar ortamında hazırlanmaktadır. Ancak Richard Rushton'un belirttiği üzere Prince, görüntünün bu tarz üretimlerini sanki ilk defa yapıyormuş gibi tartışmaya açmaktadır. Oysa "Disney'in Fantasia"sı bilgisayar olmadan önce de bu teknikleri sinemada kullanmıştır. (2013, s. 53). Rushton'un da dediği gibi, Bazin'in gerçekliği bir "otantiklik" (*authenticity*) meselesidir. Bazin'de söz konusu olan, yalnızca sinemasal görüntülerin algısal doğruluğu ya da sinemasal görüntüler ile gerçeklik arasındaki örtüşme değildir. Bazinci düşünce "otantiklik" üzerinde temellenen bir gerçekliktir (2013, s. 63). Başka bir deyişle bu yaklaşımda gerçekliğe ilişkin tanımlar "temsil" in sorunlarını öne çıkarmaktadır. Buna göre bu gerçeklik kavrayışı hayvanları metaforik, sembolik, alegorik temsillerin dışına çıkarmanın ve hayvanları kendi varoluşları düzleminde sunmanın yolunu göstermektedir.

Sonuç

Hayvan metaforları insanın, dünyayı anlama sürecinde ve kültürel aktarımda merkezî bir yerde bulunmuştur. İnsanın antropolojik bir varlık oluşundan itibaren izlerini inşa etmeye başlayan bu temsil rejimi dilin, edebiyatın, felsefenin, sanatın ve gündelik yaşamın ayrılmaz bir parçası olmaya devam etmektedir. Ancak bu temsil rejimi insanın doğa üzerindeki üstünlüğünü ve buna bağlı eylemlerini de gerekçelendirmektedir. Derrida'nın *Aporias*'da belirttiği üzere Martin Heidegger hayvanların dile sahip olmadığını öne sürmüştür. Buna göre hayvanlar sonsuzluk bilincine erişemez ve insanlar gibi, ölümü deneyimleyemezler" (1993, s. 36). Buna göre "logosantrik" katmanına dayanan insan-hayvan ayrımı söylemleri metaforlar yoluyla insan ve hayvanlar arasındaki etik karşılaşmaları kesintiye uğratabilmektedir.

Bu makale bu bağlamda insan-hayvan ayrımına dayanan "logosantrizm" kavramından hareketle André Bazin'in sinema kuramını hayvanlar açısından tartışmaya açmıştır. Bu çalışmanın vurgulandığı en temel düşünceye göre Bazin'de görsel imgenin fiziksel ontolojisine "bağlılık" basitçe bir görüntü-severlik değildir. Onun yazılarında sinematografik dil ile "varlık" sorusu birlikte düşünülmüştür. Başka bir deyişle "[f]otografik imge[nin], nesnesinin kendisi [olması]" (Bazin, 2009, s. 162) bu imgenin insan dünyasında insan-dışı varlıkların temsil ötesi bir anlatımının teminatı şeklinde anlaşılabilir. Bazin'in, fotoğraf ile resim (ve genel olarak bütün sanatlar) arasında koyduğu en büyük fark budur. Bazin'e göre bütün sanatlar insan varlığı üzerinde temellenirken sadece fotoğraf ve sinema bu yokluğu sağlamıştır (2009, s. 162). Bu düşünce örtük olarak, insanın diğer varlıklar karşısındaki kategorik üstünlüğünü yeniden üreten "logosantrizm"ın bir eleştirisi olarak ele alınabilir. "Logosantrizm" insan-hayvan ayrımına dayandığı için Bazin'in düşüncesi dolaylı olarak hayvan sorusu ile güçlü bir diyalog içindedir. Bu yüzden Bazin'in sinemasal gerçeklik kavramı insan-hayvan ilişkisi açısından yalnızca sinema çalışmaları için değil, dil bilim çalışmaları, sosyoloji çalışmaları ve hayvan çalışmaları için önemli bir kavramsal set sunmaktadır.

Kaynakça

- Agamben, G. (2009). *Açıklık : İnsan ve Hayvan* (M. M. Çilingiroğlu, Çev.). YKY.
- Bazin, A. (2003). *Death Every Afternoon*. İçinde I. Margulies (Ed.), *Rites of Realism- Essays on Corporeal Cinema*. Duke University.
- Bazin, A. (2005). *What is Cinema?* (H. Gray, Çev.). University of California.
- Bazin, A. (2009). *The Ontology of The Photographic Image*. İçinde L. Braudy & M. Cohen (Ed.), *Film Theory and Criticism: Introductory Readings*. Oxford University.
- Bazin, A. (2011). *Sinema Nedir?* (İ. Şener, Çev.). Doruk.
- Calarco, M. (2008). *Zoographies-The Question Of The Animal From Heidegger To Derrida*. Columbia University.
- Calarco, M. (2015). *Thinking Through Animals- Identity, Difference, Indistinction*. Stanford University.
- Derrida, J. (1993). *Aporias* (T. Dutoit, Çev.). Stanford University.
- Derrida, J. (2008). *The Animal That Therefore I Am* (M.-L. Mallet, Ed.; D. Wills, Çev.). Fordham University.
- Derrida, J. (2012). *Platon'un Eczanesi* (Z. Direk, Çev.). Pinhan.
- Chomsky, N. (2007). *On the Myth of Ape Language* (M. A. Cucchiario) [Electronic mail correspondence]. (Röportaj). https://chomsky.info/2007____/
- Comanducci, C. (2010). *Metaphor and Ideology in Film*. University of Birmingham.

- Fay, J. (2008). Seeing/Loving Animals- André Bazin's Posthumanism. *Journal of Visual Culture*, 7(1), 41-64.
- Hauser, M. D., Chomsky, N., & Fitch, W. T. (2002). The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve? *Science*, 298, 1569-1579.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2015). *Metaforlar- Hayat, Anlam ve Dil* (G. Y. Demir, Çev.). İthaki.
- Mallet, M.L. (2008). Forward. *The Animal That Therefore I Am* (M.-L. Mallet, Ed.; D. Wills, Çev.). Fordham University.
- Prince, S. (1996). True Lies: Perceptual Realism, Digital Images, and Film Theory. *Film Quarterly*, 49(3), 27-37.
- Rushton, R. (2013). *The Reality of Film : Theories of Filmic Reality*. Manchester University.

22. Halikarnas Balıkcısı'nın Eserlerinden Yapılan Sinema ve Dizi Uyarlamaları Üzerine Bir İnceleme¹

Atilla AKTAŐ²

APA: Aktaş, A. (2024). Halikarnas Balıkcısı'nın Eserlerinden Yapılan Sinema ve Dizi Uyarlamaları Üzerine Bir İnceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 371-384. DOI: 10.29000/rumelide.1469428.

Öz

Sinema tarihine bakıldığında birçok önemli yapının edebiyat eserlerinden uyarlama olduğunu ve önde gelen yönetmenlerin edebiyat eserlerinden uyarlamalar çektiklerini görürüz. Edebiyat sanat dalları arasında en kadim yere sahip olan sanat iken, sinema ise endüstri devrimi ile birlikte köklenmeye başlayarak bütün sanat dallarından özgürce yararlanan bir sanat dalı olarak teşekkül etmiştir. Bu nedenle diğer sanat dalları arasında yerini almış olan sinemaya yedinci sanat denilmektedir. Sinema ve edebiyat ilişkisi, sınırlı bir örneklem içinde dahi olsa edebiyat bilimi açısından incelenmeye değer bir metinler arası ilişki biçimi oluşturmuştur. Uyarlamaların sinemanın gelişmesiyle paralel bir gelişimi vardır. Uyarlamanın türü ve biçimi, sinema ve edebiyat ilişkisinin de işlevini belirler. Edebiyattan sinemaya uyarlamaların kendi içinde farklı türleri vardır. Doğrudan eserin kendisine sadık kalan uyarlamalar, eseri farklı bir yoruma dönüştüren uyarlamalar ve eserden esinlenerek tamamen başka bir filme dönüştüren uyarlamalar şeklinde tasnif edebileceğimiz edebiyat uyarlamalarını medyalar arası ilişki biçiminde de yorumlamak mümkündür. Bu çalışmada Türk edebiyatının önemli isimlerinden biri olan Halikarnas Balıkcısı'nın eserlerinden uyarlanan dizi ve filmleri edebiyat ve sinema ilişkisi bağlamında incelenmiştir. Halikarnas Balıkcısı'nın *Aganta Burina Burinata* adlı romanından *Açık Denizlere* adlı TV filmi, *Parmak Damgası* adlı öyküsünden aynı adı taşıyan altı bölümlük bir dizi, *Mavi Sürgün* adlı hatıratından ise yine aynı adı taşıyan bir sinema filmi yapılmıştır. Bir romanın nasıl bir saatlik TV filmine dönüştüğü, eserin nasıl ele alındığı, yazar ile yönetmenin çekilen bu filmlerin edebiyat eseriyle ne gibi bir ilişkide bulunduğu, yönetmenlerin eserler üzerinde ne gibi tasarruflarda bulunduğu, neleri öne çıkarıp neleri kestiği, yorumlayıcı uyarlamalar açısından ve Halikarnas Balıkcısı'nın eserlerinin geneli göz önünde tutularak irdelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Edebiyat, sinema, kamu yayıncılığı, Halikarnas Balıkcısı, uyarlama.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %0

Etik şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 12.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469428

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr., Uzman, TRT, Eğitim ve Araştırma Dairesi Başkanlığı / Dr., TRT, Training and Research Department (Ankara, Türkiye), atillaktas@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-1987-6638

A study on the adaptations of the works of Halikarnas Balıkcısı in cinema and TV series³

Abstract

When we look at the history of cinema, we see that many important productions are adaptations of literary works and leading directors have made adaptations of literary works. While literature is the art that has the most ancient place among the branches of art, cinema, on the other hand, started to take root with the industrial revolution and was formed as a branch of art that freely benefits from all branches of art. For this reason, cinema, which has taken its place among other branches of art, is called the seventh art. The relationship between cinema and literature, even within a limited sample, has created a form of intertextual relationship that is worth examining in terms of literary science. Adaptations have a parallel development with the development of cinema. The type and form of adaptation determines the function of the relationship between cinema and literature. There are different types of adaptations from literature to cinema. It is also possible to interpret literary adaptations, which can be classified as adaptations that are directly faithful to the work itself, adaptations that transform the work into a different interpretation, and adaptations that are inspired by the work and transform it into a completely different film, as inter-media relations. In this study, the series and films adapted from the works of Halikarnas Balıkcısı, one of the important names of Turkish literature, are examined in the context of literature and cinema relations. A TV film titled "Açık Denizlere" was made from the novel "Aganta Burina Burinata", a six-part series with the same name was made from the story "Parmak Damgası", and a cinema film with the same name was made from the memoir "Mavi Sürgün". How a novel is transformed into a one-hour TV film, how the work is handled, what kind of relationship the author and director have with the literary work of these films, what kind of savings the directors make on the works, what they highlight and what they cut, are examined in terms of interpretive adaptations and by considering the generality of the works of Halikarnas Balıkcısı.

Keywords: Literature, cinema, public broadcasting, Fisherman of Halicarnassus, adaptation.

Giriş

Edebiyat uyarlamaları, toplum nezdinde kabul görmüş edebiyat eserlerinin sinema ve televizyon düzleminde canlandırılarak izleyiciyle buluşturulmasını sağlayan yeniden yazım ve yapım süreçlerine verilen genel addır. Edebiyat eserlerinin senaryolaştırılarak sinemaya uygun hâle getirilmesi, zaman ve mekân açısından somutlaştırılma süreçlerini de içermektedir. Dünya sinemasında çok sayıda klasik

³ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 0

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 12.03.2024-Acceptance Date: 20.04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469428

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

eserin uyarlamasının yapıldığı ve bu uyarlamalar aracılığıyla eserlerin hem okurlarıyla hem de eserle henüz temas etmemiş kitlelerle buluşturulduğu bilinmektedir.

Sinema ve edebiyat arasındaki ilişkiyi basitçe sanatlar arası bir etkileşim olarak yorumlamak mümkündür. Sinema edebiyattan tek yönlü olarak etkilenir, fakat edebiyat da çeşitli yönelimlerle diğer görsel sanatlardan olabildiğince faydalanır. Hikâyenin beyaz perdeye ya da beyaz cama uyarlanması ise yönetmenin ve izleyici kitlesinin tercihleri doğrultusunda şekil alan bir dönüşüm ve tercüme işi olarak görülebilir. Özünde birbirinden ayrı ihtiyaçları karşılayan sanat dalları, temeli itibarıyla birbirlerine anıştırmalar, göndermeler yaparak kendilerini tüm anlatıların bulunduğu belleğe sığdırmaya çalışan ve akılda kalıcı, geleceğe yönelen eserler olmaya çalışırlar. Edebiyat uyarlaması denince akla hemen romandan filme aktarılan yapımlar gelir. Ancak edebiyat, bazen bir şiirle, bazen senaryoya sıkıştırılmış küçük bir anlatıyla, bazen de filmin ilerleyişinden ötürü halk hikâyesi, masal, destan gibi eserlerin temalarına dokunmasıyla sinemada tezahür eder. Sinemanın gelişmesi da neticede insanoğlunun hikâye anlatmaya ve okumaya duyduğu sınırsız yönelimin modernize olmasıyla gerçekleşir.

Senaryolar da birer edebî metindir. Senaristler filme alınacak metinleri oluşturan birer metin yazarı olarak görselleştirilebilir olan şeyleri yansıtacak ve dile getireceklerinden ötürü, kısıtlı bir alanda çalışırlar. Dolayısıyla sinemanın medya dili, sinematografik olmayan çoğu unsuru dışarıda bırakmaya eğilimlidir. Bu durum ister istemez edebiyat uyarlamalarına da yansımıştır. Edebiyat uyarlamalarının geleneksel metinler olmaktan çıkıp her ne kadar ortaya konan ürün, bir dönem filmi olsa dahi o metnin görselleştirilmiş bir yorumu olarak görülmesi, müstakil bir eser olarak değerlendirilmeleri, sağlıklı bir eleştiri ortamı oluşturur. Çünkü her uyarlamayı, eserin mümkün olan okumalarından biri olarak değerlendirmek, orijinal eser ile örtüşüp örtüşmemesi üzerinden eleştirmeyi geçersiz kılar (Kayaoğlu, 2016, s. 46-47).

Edebiyat eserleri sinemaya uyarlanırken çeşitli yönelimler de ortaya çıkar. Bir edebiyat eserinin ekrana uyarlanmasının maksadı nedir, sorusunun altında yatan gerekçe, bir yerde edebiyat uyarlamasını, mümkün olandan daha zor, daha pahalı ve daha kalabalık bir kişi kadrosuyla yeniden yapılmasını anlamlandırmaya yarar. Sinemacının estetik haz, esere saygı, eseri yeniden yaratmak, eserin okuyucu kitlesini sinemaya çekmek, izleyici ile politik ilişki kurmak, izleyiciyi ahlâkî veya sosyal olarak eğitmek, izleyiciyi güldürmek vb. amaçları olabilir. Fakat eserin böyle bir yönünün olup olmadığı göz önünde tutulmalıdır. Bundan ötürü amaca matuf olarak çeşitli uyarlama türleri ortaya çıkmıştır. Kayaoğlu, bu uyarlama türlerini aslına uygun olmaya çalışan uyarlama, yorumlayıcı uyarlama, serbest uyarlama şeklinde tasnif eder (2016, s. 50-51). Aslına uygun olmaya çalışan uyarlamalar, genellikle esere sadakat düzleminde ilerler; eseri olabildiğince yansıtmaya çalışır; eserin görsel bir kopyasını üretir. Yorumlayıcı uyarlamalar ise metnin içeriğini, üslubunu, söylemini sinematografik olanaklarla işler. Eserden aldıklarını yeniden üretir. Serbest uyarlama ise diğer uyarlamalara nazaran eser ile film arasında daha az ortak noktanın bulunduğu, izlenimlere indirgenmiş, tip, motif veya içerik aktarımlarıyla yetinerek yeni bir eser ortaya çıkarmış olan uyarlamalardır.

Bu bağlamda Türk edebiyatının renkli ismi olan Halikarnas Balıkcısı'nın eserlerinden beyaz cama ve beyaz perdeye uyarlanan yapımları inceleyerek sinema ve edebiyat arasındaki ilişkiye, yorumlayıcı uyarlamalar perspektifinden bakılmaya çalışılacaktır.

Deniz Adamı-Toprak Adamı: Açık Denizlere

Açık Denizlere, Halikarnas Balıkcısı'nın *Aganta Burina Burinata* adlı romanından televizyon filmi olarak uyarlanmasının adıdır. TRT için 1983 yılında Ziya Öztan tarafından senaryosu yazılan ve uyarlanan film, Bodrum'da çekilmiştir. Levent Özdelek ve Nurper Gökhan'ın başrollerinde oynadığı filmde Meral Niron, İhsan Yüce, Ahmet Kostarika, Mürüvvet İşsever, Erol Batıbeki gibi Türk sinemasının tanınmış emekçi simaları yer almıştır. 58 dakikalık metrajıyla televizyon için ideal sayılabilecek bir süreye sahip olan film 1984 yılında TRT ekranlarında gösterilmiştir. Filmin oldukça beğenilen müziklerini Müjdat Akgün yapmıştır (Kale, 2015, s. 6).

Halikarnas Balıkcısı'nın bu romanı televizyona uyarlanırken hikâyenin ana eksenine deniz adamı-toprak adamı ikilemi yerleştirilmiştir. Yine televizyona uygun hâle getirmek için romandaki pek çok yan anlatı, kişiler ve olaylar bahsedilmeden geçilmiş, hikâyenin gövdesi ve sonucu ise değiştirilmiştir. Romandan filme aktarılırken eksik bırakılan ve dönüştürülen yerlerin tespiti uyarlanmanın türü bakımından belirleyicidir.

Romanın merkezi kişisi, henüz bir çocuk olan Mahmut'tur. Mahmut'un babası, pek çok Bodrumlu gibi denizcidir. Kardeşinin kendi ihmali olan bir deniz kazasında ölmesinden sonra çocuğunu denizden uzak bir yaşantıya yönlendirmek isteyen baba, oğlunu eskici Kirpi Halil Usta'nın yanına çırak verir. Eski bir deniz adamı olan Halil Usta, bir deniz kazası sonucu sakat kalmıştır, ayakkabı tamirciliğiyle geçinmektedir. Filmde de Halil Usta ile Mahmut'un tanışması aynı şekilde aktarılmıştır. Mahmut bir yandan Halil Usta'ya çıraklık etmekte öte yandan hem Halil Usta'dan hem de Kalafat Ahmet Usta'dan denizcilikle ve denizcilik tarihiyle ilgili bilgiler almaktadır. Filmde ise denizcilikle ilgili tüm bilgileri, İhsan Yüce'nin canlandırdığı Halil Usta'dan öğrenir. Her ne kadar babası ve çevresi tarafından denizden uzak bir yaşantıya alıştırılmak istense de Halil Usta, Mahmut'un gönlünde denizciliğin yattığını bilerek onu iyiden iyiye eğitir.

Fatma'nın babası Ateşoğlu ile balığa çıkmaya başlayan Mahmut, denizciliğin inceliklerini ondan öğrenir. Erkek Fatma diye bilinen çocukla samimi arkadaşlık kuran Mahmut, babasından habersiz denize açıldıkça tutkusu ve bağlılığı artar. Filmde ise Fatma ile Mahmut arasında çocuksu bir sevgi bağı işlenir.

Filmde sık sık "kara bahıtlı balıkçılar" diye bağırması ile akıllarda kalan Deli Zehra (Meral Niron) ana kişilerden biri olarak yer alır. Filmde evlendikten üç gün sonra kocasını deniz götürdüğü için delirdiği anlatılır. Fakat romanda, kocasından gerdek gecesinde yediği dayaktan ötürü delirdiği için götürülüp yabana bırakılmış bir meczuptur. O yörede delilerin hayvanların gözlerine bakarak teskin olduğu inancı da yine Halikarnas Balıkcısı tarafından romanda aktarılır.

Fakirlik, yoksulluk, acımasızlık, çaresizlik, merhametsizlik, kötü kaderin yanı sıra açık denizlere duyulan tutkunun insanları denize ittiği düşüncesi romanda altı çizilerek işlenirken filmde doğrudan doğruya denize duyulan tutku merkeze alınarak diğer sosyal olgular hariçte bırakılmıştır.

Mahmut'un babası denizde boğulmuştur. Babasıyla hafif kırgın ve hüznüyle ayrılmış olmaları filmde yansıtılmaz ki romandaki en dokunaklı yerlerden birisi budur. Filmde Mahmut'un babasına dair çok az detay verilir. Genellikle Mahmut'un denizci olma yolunda nasıl aşamalardan geçtiği üzerinde durularak "deniz adamı" olmanın gereklerinden bahsedilir. Romanda geçen denizcilik terimlerinden bir kısmı filmde de işlenir.

Mahmut'un amcası ile boğaz tokluğuna denize sefere çıkması filmde anlatılmaz. Filmde sadece Mahmut'un dünyada geniş bir sefere çıktığı, dünyanın çeşitli yerlerine ait kartpostallar yansıtılarak sezdirilir. Amerika'ya dahi gittiği söylenir. Romanda ise Mahmut, en uzak Marsilya'ya kadar gitmiştir.

Romanda Mahmut, Bodrum'a döndüğünde yerli yerinde kimseyi bulamaz. Filmde bu kısımda olmayan Ateşoğlu, romanda yaşlanmıştır. Romanda Erkek Fatma'nın bir gözü kör, yüzü ise parçalanmıştır. Denizde babasına yardım ederken hasımların sıktığı saçmalar, yüzünü dağıtmıştır. Filmde bu kısım, tamamen atlanmıştır. Fatma, filmde olanca güzelliğiyle bir genç kız olmuştur. Babası denizde boğulduğu için annesi kızı da dul kalmasın diye Mahmut'a kızı vermek istemez. Romanda Fatma Mahmut'a söz vermemek için uzaklara gidip kaybolur. Filmde ise Fatma'ya köye yerleşmeye söz vererek evlenirler ve amcalarının köy evine yerleşirler. Romanda ise babasının eski dostu, toprak insanı Zeynel'in bahçesine gider. Zeynel'in kızı Ayşe ise denize ilgisi olmayan, bebeklerle oynayan bir çocuk olarak hafızasında kalmıştır. Zeynel, varlıklı bir kimse olarak kızını Mahmut'la evlendirmek ister. Fakat köye yerleşmesini ve denizciliği bırakmasını şart koşar. Filmde Fatma ile olan evlilik, romanda Ayşe ile gerçekleşir ve Mahmut'un toprak insanı hayatı başlar. Filmde Zeynel'in yerinde amcası vardır. Toprağa dair bilgileri ondan alır.

Romandaki ana örgelerden biri olarak karşımıza çıkan deniz adamı-toprak adamı ikileminde bazı kişi ve karakterler buna göre konumlandırılır. Mesela Halil Usta, Mahmut'un babası, amcası, Ateşoğlu, Aliş, deniz adamıdır. Zeynel, Hüseyin Dayı gibi tipler ise toprak insanıdır. Deniz adamları hayata karşı daha pervasız, cesur, yarınsız ve birbirlerine karşı acımasız yaşarken; toprak adamları birbirlerinin yüzlerine gülüp arkalarından iş çeviren, saf olanları kandırıp mallarını elinden alan, içten pazarlıklı kimseler olarak anlatılır. Bu ikilem, filmde daha düşük bir yoğunlukta, yüzeysel, kötü yönlerinden arındırılarak fakat vurgulu olarak verilir.

Köyde herkesin birbirinin kuyusunu kazdığı, toprağını malını elinden almaya çalıştığı vurgusu, roman için önemlidir. Mahmut, kendini bu kimselere ait hissetmez. Eşi Ayşe de tutumlu, cimri hatta kocasını zalimliğe teşvik eden bir kişidir. Filmde ise kötücül, hain, iki yüzlü köylü karakterleri temsil edilmez. Herkesin iyi olduğu, iyiliğe yönelik mesajların verildiği bir filmidir. Mesela Mahmut'un eşi Ayşe, komşularının toprağını ele geçirmek için tuzaklar kurar. Mahmut, bunun arkasındaki mantığı algılayamaz. Toprak insanları arkadan kuyu kazar diye bir çıkarımda bulunur.

Mahmut'un bir düğün vesilesiyle tekrar Bodrum'a dönüşü aynıyla filmde de vardır. Bir teknenin denize indiriliş merasimi romanda detaylı anlatılırken, filmde indirilen tekne Mahmut için Halil Usta ve arkadaşlarının yaptığı, Mahmut'un yegâne hayali olan Kaptanoğlu adlı teknedir. Mahmut filmde eşi Fatma'ya yalvararak birlikte denize açılmaya onu ikna eder. Birlikte denize açılırlar ve film biter. Romanda ise Mahmut, evini barkını, her şeyini eşine terk ederek gidip bir tekneye tayfa yazılır. Tekrar denize dönüşüyle roman biter.

Burada vurguladığımız yönleri itibarıyla *Aganta Burina Burinata*'nın kurgusal ekseninden hareketle tip, motif, içerik unsurları aktarımıyla uyarlandığı ve herkesçe izleneceği düşüncesiyle makaslanarak daraltıldığı görülür. TRT'nin kamuya yönelik yayın yapma prensipleri dolayısıyla yapmış olduğu uyarlamalarda çirkin sözler, kötü ve kaba davranışlar, şiddet, suç unsuru olabilecek özendirici sahnelerin çıkarılarak yerlerine aşk, sevgi, muhabbet, dostluk, tutku, dayanışma, arkadaşlık gibi öğelerin yerleştirildiğini görürüz.

Halikarnas Balıkcısı'nın Hikâye Evreninden Bir Uyarlama: *Parmak Damgası*

Okan Uysaler'in yönetmenliğinde altı bölümlük bir dizi olarak yapılan *Parmak Damgası*, Halikarnas Balıkcısı'nın eserlerinden hareketle oluşturulan bir diğer uyarlamadır. Türk sinemasının önde gelen senaristlerinden biri olan Bülent Oran tarafından senaryosu yazılan *Parmak Damgası*, güçlü oyuncu kadrosu ile dikkat çeken bir projedir. İstanbul, Fethiye, Kaş, Kalkan ve civarında çekimi yapılan dizinin ilk bölümü, 06.01.1985'te ekranlara yansır (Kale, 2015, s. 276). Aytaç Arman, Zuhâl Olcay başta olmak üzere İhsan Yüce, Aliye Rona, Turgut Özatay, Ahmet Kostarika, Kadir Savun, Menderes Samancılar, Haşmet Zeybek, Giray Alpan gibi oyuncuların yer aldığı dizi, oldukça zor koşullarda gerçekleştirilen bir yapım olarak ortaya çıkmıştır (Kale, 2015, s. 278).

Dizinin senaryosu Halikarnas Balıkcısı'nın "Parmak Damgası" hikâyesinin üzerine oturmaktadır. Çerçeve hikâyelerle zenginleştirilerek çeşitlendirilmiş ve Akdeniz'deki kıyı kasabası yaşantısını yansıtmakta hayli başarılı olan bu diziye, Halikarnas Balıkcısı'nın tüm hikâye evrenini kapsayan, hatta Halikarnas Balıkcısı'nın aktarmadığı pek çok ögenin de dâhil edildiği bir Akdeniz dizisi olarak bakmak mümkündür.

Dizinin omurgasını oluşturan "Parmak Damgası" hikâyesini kısaca özetleyecek olursak, köyün adı çıkmış kadını olan Yedibenli Huriye, çocuğunu okula kabul ettirmek için öğretmen hanıma yalvarmaktadır. Köylüler Huriye'nin çocuğunu, kendi çocuklarının yanında istememektedirler. Önceki öğretmen de çocuğu okula kabul etmemiştir. Çocuklarsa Huriye'nin çocuğunu her gördükleri yerde taşlamaktadırlar. Öğretmen, diğer öğretmenin yaptığına aksine Huriye'nin çocuğunu okula kabul eder, Huriye'nin başını da bağrına basar. Köylüler bu olayı, kendi aralarında tartışırlar. Köylülerden bazıları, öğretmen hanımı haklı bulurken bazılarıysa ayıplarlar. Bu sırada sınıfta ders yapmakta olan çocukların hayvan taklidini andıran çığlıkları köylülerin kulağına kadar gelir. Öğretmen Seniha, çocukların her birini birer konuşan hayvan saymakta ve onlara sıklıklarında peri masalları okumaktadır. Çocuklara şarkı söyletmekte, gürültü yapturmaktadır. Huriye'nin kızı Kezban'a ise kendi odasında ders vermektedir. Bu ders sırasında Balıkcı Mahmut, elinde kocaman bir sinarit balığıyla çıkagelerek Seniha'ya balığı hediye eder. Başka bir gün açık havada çocuklarla ders yaparken yine Seniha'nın önüne çıkan Mahmut, bu sefer bir sepet dolusu orman meyvesi hediye eder. Bir hafta sonra Balıkcı Mahmut, akrabası Zeynep Kadın'ı göndererek Seniha'ya talip olduğunu onunla evlenmek istediğini bildirir. Okuma yazması olmayan Mahmut'la evlenmeye karar veren Seniha öğretmen, nikah sırasında tıpkı eşi Mahmut gibi nikah defterini parmak damgası ile imzalar (Halikarnas Balıkcısı, 1998, s. 66-72).

Dizinin ana öyküsü de Mahmut ile Seniha'nın aşkı üzerine bina edilmiştir. Jeneriğinde "Hikâye: Halikarnas Balıkcısı", şeklinde uyarlama geleneğine uyarak yazarına atıfta bulunan dizi, altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm "Parmak Damgası", ikinci bölüm "Zakkum", üçüncü bölüm "Pekmez Al Kan Alma; Ekmek Al Can Alma", dördüncü bölüm "Vurgun", beşinci bölüm "Alından Öpmek", altıncı ve son bölüm ise "Adam Gibi Adam" ismini taşımaktadır. Tüm bölümlerin jeneriğinde kısa bir sahne yer almaktadır. Türk sinemasının tanınan oyuncularından oluşan bir grup, karne ile erzak alma sırası oluşturmuşlardır. Sırayla deftere parmak basarak kendi istihkaklarını almaktadırlar. Böylelikle yönetmen parmak damgası ismini daha açılıştaki Seniha ve Mahmut aşkından uzaklaştırmıştır. Girişte "1942, yaz sonu, bir Akdeniz kasabası" anonsu duyulur. Dizide İkinci Dünya Savaşı'nın yoğun gündeminin Karakale adlı hayali bir kasabada yaşanan biçimi aktarılır. Genel olarak dizi karakterleri Tefeci Şakir Ağa, Topal Rıza, Kahveci Derviş, Recep ve tayfası, Yedibenli Huriye ve kızı Gurbet tanıtılır. Şakir Ağa Huriye'ye göz koyar ve onu ayartmaya çalışır. Kadın, ona yüz vermeyince de adamlarına Huriye'nin evini yaktırır. Millî Eğitim Bakanlığı müsteşarını bizzat tanıyan Kaymakam Kemal, mektupla

kasabaya bir öğretmen talep eder. İkinci bölümde, kısmen hikâyesine değinilmiş olan Seniha'nın sözlüsünden ayrılarak İstanbul'dan uzaklaşmak istediği aktarılır. Bu arada müsteşarın kızı Seniha hem İstanbul'un İkinci Dünya Savaşı sırasında saldırıya uğrama riski dolayısıyla hem de kafasını dağıtmak arzusu ile kasabaya öğretmen olarak gitmek için ailesini ikna eder. Kaymakam evin yanması olayıyla ilgilenirken Huriye'nin yaşadığı dram da anlatılır. İkinci bölümde Mahmut'a kaymakam tarafından okulu onarma görevi verilir. Kasabaya gelen Seniha'yı uzaktan gören Mahmut, Seniha'ya vurulur. Onun en sevdiği çiçeğin zakkum olduğunu öğrendiği için teknesine bu adı verir. Eski bir dalgıç olan Topal Rıza ile denize açılmak için annesinden müsaade isteyen Mahmut, Iraz Ana'yı çok zor da olsa ikna eder. Üçüncü bölümde denizcilerin annelerinin ve eşlerinin denize pekmez dökme ve ekmek atma geleneği aktarılır. Iraz Ana bir ekmek pişirerek Mahmut'un arkasından denize bırakır. Mahmut denizdeyken kayalıklarda sürekli onu bekleyen Iraz Ana karakteri *Aganta Burina Burinata*'dan izler taşımaktadır.

Üçüncü bölümde Huriye ve kızı Gurbet'in Seniha ile kurdukları ilişki de anlatılır. Şakir Ağa aynı zamanda iyi bir denizci aradığı için Mahmut'u sürekli sünger avına ikna etmeye çalışır. Sünger avında vurgun yemiş eski bir dalgıç olan Topal Rıza, Mahmut'un teknesinde tayfa olarak çalışmaktadır. Şakir Ağa'nın denizcileri zorla çalıştırmaya uğraşması hem *Aganta Burina Burinata*'daki amca'yı hem de diğer hikâyelerdeki paragöz patronları çağırıştırır. Bölümün sonunda pazarda ürünlerini satmakta olan Huriye ve kızı, Recep ve adamları tarafından saldırıya uğrar. Bu saldırı, Mahmut ve Rıza tarafından önlenir.

Üçüncü bölümle birlikte dizinin aksiyon çizgisi gittikçe yükselmeye başlar. Dördüncü bölümde Mahmut, gizliden gizliye Huriye'nin kızı Gurbet'ten okuma yazma dersleri alır. Mahmut ve Seniha arasındaki çekim ise gittikçe kuvvetlenmektedir. Ağanın kızı Melek de Mahmut'a vurgundur. Bu sırada Şakir Ağa hem kızını Mahmut'la evlendirmeye hem de Mahmut'u sünger avına ikna etmeye çalışır. Mahmut ise annesine verdiği sözden dönmez. Seniha, pazarda Huriye'yi kurtardığı için Mahmut'un Huriye'yi sevdiğini düşünür. Bu sırada savaştan kaçan Yunanlar gelip köye sığınır. Dizideki İkinci Dünya Savaşı atmosferi hem bu sığınmacı olayıyla hem de Kahveci Derviş'in radyosunda duyurulan haberlerle sürdürülür. Balık avı sırasında uzaktaki bir teknede anormal bir durum olduğunu fark eden Mahmut yardıma gider. Sünger avı yapan Recep'in denizden çıkamadığını görür ve ona yardım eder. Burada Recep'in vurgun alametleri gösterdiğini fark eden Mahmut, onu tekrar denize indirir.

Beşinci bölümde Recep denizden çıkarılır ve vurgunun herhangi bir belirtisi kalmadığı görülünce herkes kucaklaşır. Recep ve Mahmut arasındaki husumet son bulur. Mahmut ile Seniha yakınlaşması devam ederken köyde bir çocuk rahatsızlanır. En yakın hastane de Fethiye'dedir. Hava bozuk olduğundan kimse denize çıkmak istemez. Mahmut, riskli olmasına rağmen çocuğu ve öğretmeni alıp denize açılır. Fırtınalı bir yolculuktan sonra çocuk hastaneye yetiştirilir. Mahmut ile Seniha, bu yolculuktan sonra iyice yakınlaşırlar. Koylarda, mağaralarda gezerken Seniha Mahmut'u alnından öpmek ister ama Rıza'nın gelişiyile bu teşebbüs yarım kalır. Son bölümde ise Iraz Ana Mahmut'un gizliden gizliye öğretmenin evini gözlediğini, ona âşık olduğunu fark eder. Gidip öğretmene açılır. Öğretmenin de Mahmut'tan hoşlandığını öğrenince durumu Mahmut'a açar. Mahmut okuma yazma bilmediği için mahcup bir şekilde öğretmenden özür dilemeye gider ve bizzat Seniha'nın ağzından onu sevdiğini öğrenir. Evlenmeye karar veren çifti önce Seniha'nın annesi, Kaymakam Kemal, Rıza, kasabalılar engellemeye çalışır. Fakat ne Mahmut ne de Seniha, sözlerinden dönmezler. Diziyi adını veren son sahne olarak Seniha'nın da Mahmut gibi nikah defterini parmak basarak imzalamasıyla dizi son bulur.

Dizinin detaylarında Halikarnas Balıkcısı'nın diğer hikâyelerinden ve gerçek hayattan içerik aktarımları göze çarpar. Dizinin en önemli karakterlerinden biri olan Hançer, aslında bölgede gerçekten yaşamış olan, atıyla kasabalıları dünyaya bağlayan çok önemli bir karakterdir ("Efsane Postacı Hançer", 2009).

Okan Uysaler, Kaş'ın bu meşhur simasını ekrana taşıyarak Akdeniz'in kültürel ve insani mirasını da geleceğe aktarmış olur. Diziyle ilgili olarak çok detaylı ve titiz bir araştırma yapan Uysaler, Halikarnas Balıkcısı'nın hikâyelerine atıfla pek çok tipi de bu diziye dâhil ederek canlı bir sahil kasabası manzarası çizmiştir.

Iraz Ana, *Aganta Burina Burinata*'daki Mahmut'un annesini andırır. Oğluna yemin ettirerek onun denize çıkmasını önlemeye çalışır. Aynı motif, "Aygır Zehra'nın Kurabiyeleri" hikâyesindeki Aygır Zehra tarafından oğluna Kur'an'a el bastırarak yemin ettirme şeklinde gerçekleştirilir.

Mahmut karakteri, *Deniz Gurbetçileri*'ndeki Ateşoğlu'nu anımsatır. Her yönüyle idealize edilmiş bir kişilik olarak yansıtılan Mahmut, iyi yürekli, temiz kalpli, cesur, yetenekli, atılgan ve delikanlı bir karakter olarak betimlenir.

"Gerçeğin Direkleri" hikâyesindeki Hoca Tevfik Efendi, dizideki imam karakterini çağrıştırır. Hocanın cuma namazındaki vaazı ise "Davut Hoca'nın Vaazı" hikâyesinden izler taşır. Davut Hoca, köylüye kendi sıkıntılarıyla ilgili olarak kişilerin suçlarını ve günahlarını, onların yüzüne vururcasına bir vaazda bulunur. Cimrilikle ilgili konuşurken cimrilerin, hırsızlıkla ilgili olarak konuşurken hırsızlık yapanların yüzlerine bakar. Dizide ise hoca, vaaz sırasında Huriye'nin karşı karşıya kaldığı kötü durumla ilgili olarak ona eziyet eden, namusuna dil uzatanların yüzlerine bakarak konuşur, onları utandırarak ayetlerden hadislerden örnekler verir. Bu esasen Davut Hoca'nın kamu ekranlarında canlandırılış biçimidir. Halikarnas Balıkcısı'nın hikâyelerinde yer bulan kendi çıkarını düşünen hoca portresi yerine, aydın, açık fikirli, vicdanlı, tebliğ ve irşat vazifesini hakkaniyetli bir şekilde yerine getiren bir din adamı figürü çizilmiştir. (Halikarnas Balıkcısı, 1995c, s. 146).

Bu romandaki ihtiyar dalgıç Çağanoz İdris, dizideki Rıza Baba karakterine tekabül eder. Fakat aksiyon planında Çağanoz'un yaşadığı vurgun tehlikesi, Recep'in başından geçmiştir. Eski bir dalgıç olan Çağanoz, bir deniz seferinde vurgun yediği için ayağı aksak kalmıştır. Çağanoz çok hevesli olduğu bir günde diğer tüm dalgıçların peşine denize dalar. Çıktığında vurgunun işaretleri olarak karıncalanma ve kaşıntı hisseder. Ateşoğlu onu tekrar denize sokarak yavaş yavaş yüzeye çıkarır. Karıncalanma devam ettiği için onu tekrar denize sokup bu sefer üç saat aşağıda tutarlar. Yukarı çıktığında bir sigara içirip beklerler. Çağanoz'un hiçbir sıkıntısı kalmadığı fark edilince herkes mutlu olarak birbirine sarılır (Halikarnas Balıkcısı, 1997b, 159-160). Aynı zamanda "Ege'nin Dibi" hikâyesindeki İhtiyar Yengeç Dede karakteri, vurgun yediği için topal kalmış eski bir dalgıçtır. Topal Rıza ile özdeşliği, denize olan tutkusudur.

Vurgun ile ilgili verilen bilgiler ise Halikarnas Balıkcısı'nın *Dalgıçlar* adlı anlatı kitabında da yer alır. Aynı zamanda *Deniz Gurbetçileri*'nde aktarılan bilgiler, dizide Mahmut tarafından tatbik edilir:

"Dalgıcın bir yeri karıncalanınca, onu hemen yine çıkmış olduğu derinliğe indirirlerdi. Böylece suyun baskısıyla derisinin gözeneklerinden kanına geçen ve -şampanya şişesinin açılmasıyla, içindeki şampanyanın habbelenip köpürmesi gibi- kanda boncuklanan gazlar yine kana girip, kanda erirdi. Ondan sonra dalgıç yavaş yavaş yine yukarıya çıkarılırdı." (Halikarnas Balıkcısı, 1997b, s. 127)

Yine *Bulamaç* romanında da deniz adamı Sadık'ın sünger avında vurgun yeme sahnesi, çok çarpıcı biçimde anlatılır. Halikarnas Balıkcısı'nın anlatı evreninde, sünger avcılarının yaşadığı tehlikeli maceralar önemli yer tutar.

Aynı zamanda diziyeye eklenen ve TRT'nin kamu yayın ilkelerini yansıtan sembolik kişi ve durumlar vardır. Dizideki Kaymakam Kemal, ciddi bir kamu idarecisini temsil eder. Kasabalıların sorunlarıyla ilgilenir, elindeki kısıtlı imkanlarla idare etmeye çalışır. Okul tamir edildiğinde, hocaya bir Atatürk portresi hediye etmesi de onun devletçi yönünün göstergesidir. Hoca karakteri ise başlı başına idealize bir figür olarak diziyeye eklenmiştir. Yukarıda da belirtildiği üzere Halikarnas Balıkcısı'nın hikâyelerindeki hoca figürüne tekabül eden bir kişi olmasına rağmen, eğitilmiş, açık fikirli, korkutmak yerine müjdeleyen, yerinde nasihatlerde bulunan ve dini başka şeylere alet etmeyen Müslüman din adamı tipidir. Aynı zamanda Halikarnas Balıkcısı'nın hikâyelerinde ve romanlarında yer yer bulunan şiddet unsurları, kötücül insanlar vb. bu diziyeye eklenmemiştir. Tefeci Şakir Ağa, Dalgıç Recep ve tayfası bile yeri geldiğinde sevimli insanlar olarak yansıtılırlar. Parmak Damgası hikâyesi, altı bölümlük bir dizi olacak şekilde Halikarnas Balıkcısı'nın hikâyeleri göz önünde bulundurularak genişletilmiş ve bölge insanının yaşantısından öğeler de eklenerek başarılı bir uyarlama olarak ekrana yansıtılmıştır.

Bir Yeniden Doğuş Öyküsü: *Mavi Sürgün*

Cevat Şakir Bey'in Halikarnas Balıkcısı'na evrilmesinin otobiyografik anlatısı olan *Mavi Sürgün*, yazarın renkli üslubunun ve insancıl tarafının en fazla ortaya çıktığı metinlerden biridir. Erden Kırıl'ın yönetmenliğinde 1992 yılında çekimlerine başlanan, 1993 yılında gösterime giren *Mavi Sürgün*, sinema tarihimizdeki edebiyat uyarlaması filmler arasında başarılı ve özgün bir yapıt olarak göze çarpmaktadır. *Hakkârî'de Bir Mevsim*, *Bereketli Topraklar Üzerinde*, *Ayna*, *Avcı* gibi edebiyat uyarlaması filmlerle sinemamızda edebiyat uyarlaması ekolünü diri tutan bir yönetmen olan Erden Kırıl, filmi çekmeye Cevat Çapan ve eşi Gönül Hanım'ın önerisi ile karar verir (Kırıl, 2012 s. 123). "Cezayı ödüle dönüştüren adamın öyküsünü anlatmaya karar verdim." diyen Kırıl, filmin bir dönem filmi olabilmesi için tüm imkanları kullanır (2012, s. 125). Filmin senaryosu üzerinde uzun uzadıya bir çalışma yapan Erden Kırıl, Kenan Ormanlar, Elly Schellerer Ormanlar ile birlikte senaryoyu kaleme almış ve diyalogların kurulması aşamasında *Hakkârî'de Bir Mevsim*'i O adlı eserinden uyarladığı Ferit Edgü ile çalışmıştır. Türk-Alman-Yunan ortak yapımı olan filmin ortak yapımcılarından biri de TRT'dir (Kale, 2015, s. 230). Oldukça büyük bir prodüksiyon olan *Mavi Sürgün*, Türkiye adına 1993 yılında Oscar Ödülleri'ne "En İyi Yabancı Film Adayı" olarak gönderilir. Altın Lale, Montreal Dünya Film Festivali Fipresci (Eleştirilenler) Ödülü'ne layık görülür (Kırıl, 2012, s. 137). Ticari açıdan Amerikan piyasasına hitap etmediği düşünülen, o yüzden de beklenen ilgiyi göremeyen film, Amerikalılar için fazlaca Avrupaî bulunmuş ve karmaşık yapısı nedeniyle eleştirilmiştir (Kırıl, 2012, s. 134).

Başrollerinde Can Togay ve Hanna Schygulla'nın yer aldığı filmin oldukça geniş bir oyuncu kadrosu vardır. Ali Uyandıran, Ali Sürmeli, Süavi Eren, Levent Ülgen, Menderes Samancılar, Altan Erkekli, Kürşat Alınacak, Halil Ergün, Billur Kalkavan, Cezmi Baskın, Can Kolukısa gibi tecrübeli bir oyuncu kadrosuna sahip olan filmin müziklerini, Timur Selçuk yapmıştır. 1993 yılında Türkiye'de vizyona giren film, TV'de ilk kez 1996 yılında TRT ekranlarında gösterilmiştir (Kale, 2015, s. 231).

Tablo gibi manzaralarla, görüntülerle yoğun bir estetik haz sunan filmin tematik düzeni Cevat Şakir'in asker kaçaklarının idamı ile ilgili olarak kaleme aldığı bir makalenin İstiklal Mahkemeleri'ne dava olarak intikal etmesi ile başlar. Bu açıdan hatırat ile uyumlu bir tematik çizgi yakalanır. Yorucu dava süreci, sorgular, hapiste umutsuzca idam beklerken Bodrum'a sürgün edilen Cevat Şakir'in, gözetim altında yaptığı yıpratıcı ve durağan yolculuk, filmin ana gövdesini oluşturur.

İstanbul'dan Bodrum'a altı ayda giden ve sürgünün iki yılını burada geçiren Cevat Şakir'in hayalindeki imgelerden örülü geçmişe dönüşler, anda yaşanan trajikomik olaylarla birbirini tetikler. Cevat Şakir'in melankolik kişiliği, sanatçı kimliği, resim ve tabiat tutkusu, iç söyleşimler aracılığıyla yansıtılır.

Filmde Halikarnas Balıkcısı'nın diğer hikâyelerinden de anımsatma şeklinde faydalanılmıştır. "Unuttuğu Türkü" ve "Gündüzü Kaybeden Kuş" öyküsüne aksiyon planında değinilmiştir (Çetin vd. 2022, s. 595). "Unuttuğu Türkü"de nişanlısının denizde boğulduğu haberini alınca deliren ve yöredeki erkekler tarafından istismar edilen bir genç kız ve onu sevdiği için kaçırılan, türkü söylemeyi seven bir denizci anlatılır. Kız, etrafa zarar verdiği iddiasıyla Manisa'ya hastaneye gönderilecektir. Bunu duyan Samut, onu kaçıtır ve kayıkta ona türkü söylerken kız türkünün devamını getirir. Bu hikâyeye, kızın delirmesi, istismar edilmesi ve Samut'un ona evlenme teklifi etmesine kadar filme aktarılır. Fakat daha sonrasındaki kısım için yönetmen, "Eski Külot" adlı hikâyeden yararlanmış. Hikâyede yazar, düşmüş bir kadın olduğu için hakir görülen, denizcilerle onlardan para almadan birlikte olan kasabannın fahişesinin nü resmini yapmak ister. Kadın soyunmaktan utanır. Yazar da ona soyun demekten utanır. Karşılıklı ar ederler. Daha sonra yazar, muhayyilesinde toplumda namuslu bilinen kadınların iffetsizliklerine değinerek ikisi arasında bir mukayese yapar. Filmde bu hikâyeye, resim ile ilgili kısım, "Unuttuğu Türkü"deki kadın tipiyle birleştirilerek aktarılır. Kadın, yazara cinsel ilişki teklif eder ama resim için soyunup poz veremez. Yönetmenin böylelikle sanatçının anlatı evreninden faydalanarak belli yönsemeler oluşturduğu görülür. *Mavi Sürgün* kitabının girişinde, anlatıcının duygusal ve acıklı bir girişi vardır. Bu girişte, İtalyanların tarla kuşlarını durmadan öttürmek için nasıl kör ettikleri anlatılır. Halikarnas Balıkcısı, benzer bir olayı "Gündüzü Kaybeden Kuş" hikâyesinde, Miho adı verilen kuş türüne yapılan eziyetlerle tekrar betimler. Benzer duygu yoğunluklarına sahip olan bu hikâyeleri birbirinden ayırmak için yazar, Cevat Şakir'i seslendiren dış ses anlatıcıya bu hikâyeyi kısaca anlattırır.

Mavi Sürgün, edebiyat uyarlamaları açısından oldukça farklı bir karakter ortaya koyar. Çoğu serbest uyarlamada yönetmen, algıladığı, beğendiği, göz ardı etmek istediği durum ve olaylara veya vermek istediği mesajlara daha çok yoğunlaşırken Kıral filmde, Cevat Şakir'in hayatına daha derinlemesine dalarak Azra Erhat'a yazdığı şekliyle "fatal gece"ye (Erhat, 1979, s. 134-135) yani Cevat Şakir'in babasını öldürdüğü ana ve sonrasında geçmişin travmatik yükleri altında ezilen duygusal ve insancıl bir adamın portresine odaklanmayı tercih eder. Filmde gösterilen fotoğraflar aracılığıyla Cevat Şakir'in babası ve eşi arasında cereyan eden ilişkiye bakışı ve annesine olan hastalıklı ve saplantılı sevgisi çok yoğun olarak vurgulanır. Kıral, aile ile yaptığı görüşmelerde bilhassa ailenin bu olayla ilgili olarak konuşmaktan imtina ettiğini belirterek, Cevat Şakir'in babasını vurmasının sebebini, annesine duyduğu platonik aşka bağlar. Yani o dönemde henüz Balıkcı olarak tanınmamış, bir gazeteci ve ressam olarak hayatını sürdürmekte olan Cevat Şakir, İtalyan eşiyle babasının arasında gayrimeşru ilişki olduğu için değil, annesini aldattığı için babasını vurmuştur (Kıral, 2012, s. 124). Filmde de bu olay iç konuşmalarla, sezdirmelerle, tanrısal bir baba figürü ve mağdur anne figürü arasındaki zıtlığı, göstergelerle vurgulayarak anlatır. Sonuçta sürgüne giden Cevat Şakir'in geçmişi, trende onu takip eden bir gölge gibi peşi sıra gelir.

Filmde, yazarın trende tiyatrocü kadınla karşılaşması ve onu annesine benzetererek sempati duyması, çok geniş şekilde anlatılır. Aktris rolündeki Hanna Schygulla, filmdeki adıyla Madam Mari, kitapta çok küçük bir kısımda geçer. Hatıratındaki hâliyle aslında yazar aktrisle hiç karşılaşmamıştır. Muğla'ya gelen gezici tiyatro ekibi içerisinde kadını görüp âşık olan Muğla Jandarma Komutanı, yazardan kadına kendisi için bir aşk mektubu yazmasını ister. Küplere binen yazar, ilk önce müstehzi bir mektup kaleme alır. Sonra Komutan'ın hâliinden onun adı bir zampara yerine âşık bir adam olduğu kanaatine vararak

mektubu yırtıp atar. Hiç görmediği bir kadına mektup yazarak hata yapmaktan korkan yazar, en sonunda şöyle bir sonuca ulaşır:

“Sonunda o insan ister gebeş ya da cılız, ister çapkın veya pısrık, ister sokak sürtüğü bir kadın olsun, hepsini de gövdelerinin ve gönüllerinin arızalarından sıyrıp çıkardım ve hayalen gözlerimin önünde sadece yapyalın insan dikekoydum. İşte o insana yazıyordum ben. Ona âşıktım! Dört beş aydır ondan hemen hemen büsbütün yoksun kalışımın, ona bir türlü yüreğimden konuşmak fırsatını bulamayışımın, artagelen hızıyla harıl harıl yazdım, yazdım...” (Halikarnas Balıkcısı, 1983, s. 145-146).

Filmde ise ikili, trende tanışmıştır. Yazar aktristi annesine benzeterek ondan gözlerini alamamıştır. Jandarmanın Komutanı gelip kendisinden ricada bulunduğu anda ise annesine mektup yazıyor gibi yazmıştır.

Filmde, trende karşılaşılan tiyatro kumpanyası, Giacomo Puccini'nin *Tosca* operasını oynayacaktır. Madam Mari ise *Tosca* rolündedir. Esasen Türkiye'de ilk kez 1941 yılında Ankara'da oynanan *Tosca* (Kahramankaptan, 2022), filmde gezici kumpanya tarafından turneye çıkmış olarak gösterilir. Buradaki anakronik gönderme, filmi okumayı ve çözümlemeyi seven izleyiciler için bir ipucu olarak yönetmen tarafından yerleştirilmiştir. Bu nedenle *Tosca*'nın konu ve izleyişine bakmak yerinde olacaktır. Siyasi suçlu olan Angelotti, hapisten kaçarak kiliseye saklanır. Ressam arkadaşı Cavaradossi o sırada her gün kiliseye gelip dua eden Angelotti'nin kızkardeşini model olarak kilisenin duvarına Meryem Ana resmi yapmaktadır. Angelotti, arkadaşını görünce ondan yardım ister. Cavaradossi'nin kendisini aldattığından şüphelenen *Tosca*'yı söylediği arylarla ikna eder. *Tosca* gittikten sonra Angelotti'nin kaçışını haber veren top sesleri duyulur. Angelotti'nin peşindeki Polis şefi Baron Scarpia, *Tosca*'ya aşiktir. Onu ele geçirmek için türlü planlar kurar. Angelotti'yi yakalayamadığı için Cavaradossi'yi tutuklar. Cavaradossi'yi tutuklu hâlde gören *Tosca*, onun kollarına atılınca ona Angelotti'nin saklandığı yeri söyler. Polisler, Cavaradossi'yi işkenceye götürürler. Scarpia'nın amacı, *Tosca*'ya eziyet etmektir. *Tosca*, sevgilisinin çığlıklarına dayanamayarak Angelotti'nin yerini söyler. O sırada Napoleon'un kraliyet güçlerini mağlup ettiği haberi gelir. Cumhuriyetçi Cavaradossi haberi sevinçle karşılayınca Scarpia, onu hapse gönderir. *Tosca*'yı ele geçirmek isteyen Scarpia, sevgilisini tek şartla serbest bırakacağını, düzmece bir idam organize ederek onu bağışlayacağını ancak *Tosca*'nın onun olması şartıyla bunu yapacağını söyler. Yani boş kovanlarla ateş edilerek sözde bir idam düzenlenecek, kaçmalarına göz yumulacaktır. Scarpia ve *Tosca* yalnız kaldıklarında, *Tosca* bir bıçakla Scarpia'yı öldürür. Ertesi sabah Cavaradossi muhafızlar tarafından getirilir, idam için hazırlanır. Silah seslerinden sonra sevgilisinin yanına koşan *Tosca*, onun gerçekten öldüğünü, Scarpia'nın ona oyun oynadığını fark eder. Bu sırada Scarpia'nın cesedi bulunur ve herkes *Tosca*'nın peşine düşmüştür. Askerler kendisine yaklaştığında, *Tosca* kendini kalenin duvarlarından aşağı atar (KTB, 2014).

Erden Kıral, bu sofistike gönderme aracılığıyla bir aşk cinayetinin izdüşümlerini filme yerleştirir. Bu aşkın kime yönelik olduğunu muallakta bırakarak izleyiciyi filmdeki insani boyutları, çözmeye çağırır. Halikarnas Balıkcısı, babasını aşk nedeniyle öldürmüştür. Ancak bu aşk ne türlü bir aşktır belli değildir. *Tosca*'nın Scarpia'yı öldürmesi, yazarın babasını öldürmesine analogik bir gönderme olarak yansıtılır. Ressam Cavaradossi'nin tutuklanıp idam edilmesinin yerini de genç ressam Cevat Şakir'in Halikarnas Balıkcısı'na dönüşeceği sürgün almıştır. İdam mangasını yöneten trampeti, filmde kumpanyadaki çüce çalmaktadır. Filmdeyse bu gönderme açıkça işaret edilmez. Ancak aritmik bir trampet sesiyle karışık olarak tren yolculuğu devam eder. Öldüren ile ölen ayrılmış fakat uğruna cinayet işlenen ise birleşmiştir. Aile fotoğraflarına bakıldığı andaki duygusal geçişler, şehvi aşk yerine mutlak muhabbeti ve sevgiyi arayan bir insanın yakınmalarını gösterir. Yazar, belki de yönetmenin imgeleminde idamdan

kurtulmuş bir Cavaradossi varyantı olarak sürgüne giderken Tosca'sını arar. Kasabanın fahişesi, Bodrumlu Hatice, Madam Mari, annesi, İtalyan karısı hemen hepsi birleşerek bir ilahi kadın figürüne dönüşür ve yukarıda da alıntılı olduğu biçimiyle hiç görmediği kadına yazılan bir mektuba dökülür.

Filmde temel olarak duygulanım ve izlenimler, sembollerle karşılanarak yansıtılmış ve olayların arasındaki nedensellik ilkesi, göndermeler aracılığıyla sağlanmaya çalışılmıştır. Film okumayı ve derinlemesine irdelemeyi seven seçkin seyirci için birçok anlamsal gönderme içeren filmi, bu yönü öte yandan kapalılığa iterek genel izleyici için karmaşık bir hâle getirmiştir. Karanlık, kapalı ve gölgeli bir anlatımla başlayan film, yolculuk ilerledikçe aydınlık, mavi ve açık bir anlatıma bürünür. Yönetmenin bulunduğu bu dâhiyane kontrast sayesinde izleyicinin psikolojisi, Cevat Şakir'in psikolojisiyle denk duruma getirilir. Cevat Şakir'in denizi gördüğü an suya atıldığı sahne ile evi yıkama sahnesi geçmişle hesaplaşma, geçmişini silme, arınma çabasını, adeta Hıristiyanlıktaki vaftiz olmak gibi yeniden doğuşunu sembolize eder. Kuyudan su çekme sahnelerinin çokluğu da böyle bir anlama tekabül eder. Halikarnas Balıkcısı'nın kendini arayan bir insan olduğu hissi verilir. Yazarın Bodrum'un yerlisi Hatice ile yaşadığı aşk ve evlilik de filmde geniş yer bulur. Cevat Şakir, oraları kendisine benzetmeden önce, oranın insanına dönüşür. Yazarın tohumlar getirterek çeşitli bitki türlerini yaygınlaştırmasına ise kısa sekanslarla uzaktan uzağa değinilir. Ayrıca filmde, sürekli bir döngüsellik göze çarpar. Açılıştan, başrol oyuncusu, sema tahtasında temrin ve talim yaparken görülür. Tren tekerleri, raylar, su dolabı, değirmen gibi dönen cisimler ile sembolik olarak döngüsellik çağrıştırır. Erden Kıral da filmi yaparken spiral olarak gördüğünü söyler (2012, s. 139).

Sonuç

Edebiyat eserini sinemaya aktarmadaki güçlükleri düşünüldüğünde yazar ile yönetmenin dünyaya bakış açıları arasındaki farklılıkların, hedef alınan izleyici kitlesinin, yapımcının, yayın ortamının ve eserin oluşturması beklenen etkinin daha belirleyici unsurlar olarak ortaya çıktığı görülür. Hatta eserin ünü, hacmi ve değeri arttıkça, uyarılmanın sinemacı için daha da zorlaştığı söylenebilir. Dorsay'ın tespitiyle bir edebi eser her şeyden önce sözcüklerle kurulmuş özgün bir yapıdır. Artık ayrıştırılıp parçalanmasının mümkün olmadığını gözden uzak tutmadan bir sinemasal uyarlamaya girişilmemelidir. Buradan hareketle Halikarnas Balıkcısı'nın en bilinen romanı *Aganta Burina Burinata*'dan bir saatlik metraja sahip bir televizyon filmi olan *Açık Denizlere*'yi hem yayın süresi hem de tematik olarak özetlenmiş olması ve genel izleyiciye uygun hâle getirilmiş olması nedeniyle yorumlayıcı uyarılma sınıfında değerlendirebiliriz. Eserin ruhuna herhangi bir zarar verilmeksizin deniz insanının tutkusu, açık denizlerin uyandırdığı aşk mutlu bir son ile bağlanarak ve yapıcı bir metne evrilerek uyarlanmıştır. Burada genel izleyicinin ve kamu yayıncılığının gerektirdiği unsurlar öne çıkarılarak yazarın aktardığı şiddet, müstehcenlik gibi genel izleyiciye hitap etmeyen yerler göz ardı edilmiş yahut mümkün olduğunca olumlu şekillerde aktarılmıştır. İyilik, güzellik, alın teri, samimiyet, dürüstlük gibi olumlu duygu ve davranışlar öne alınmıştır. Burada elbette Yeşilçam'ın ünlü senaristi Bülent Oran'ın dokunuşları da hissedilmektedir.

Halikarnas Balıkcısı'nın kısa öyküsünü ana eksene alarak yazarın hikâye evreninden de istifade eden altı bölümlük TV dizisi *Parmak Damgası* da yorumlayıcı uyarlamalara bir örnektir. Okan Uysaler'in hikâyenin eksik kalan yerlerini, Halikarnas Balıkcısı'nın hikâye evreninden seçtiği hikâyelerle doldurması bütünlüğü bozmadığı gibi aksiyon çizgisini de yukarıda tutmaya yaramıştır. Yine yazar olumlu duygu ve düşünceler, kardeşlik, barış, erdem, yardımlaşma gibi sosyal mesajları aktarmıştır. Genel izleyiciye hitap eden sosyal yönü güçlü bir yapıya ortaya koymuştur.

Erden Kıral'ın uzun metraj sanat filmi olarak uyarladığı *Mavi Sürgün* ise yine kaynak olarak aldığı hatıratın çizgisel bütünlüğünü bozmadan çeşitli eklemeler ve yönlendirmelerle söz konusu metni uyarlamıştır. Kendisi de kısmen bir sürgün hayatı yaşamış olan Erden Kıral'ın Halikarnas Balıkcısı'nın hayatının karanlıkta kalan yönlerine yoğunlaşarak ortaya koyduğu film, oyuncu seçiminden sahne planlarına, görüntü, renk, ışık kullanımından şiirsel diline varıncaya kadar Türk sinemasının o döneme kadar yapılan en geniş bütçeli sanat filmlerinden biri olmuştur.

İncelenen örnekler üzerinden yorumlayıcı uyarlamaların Halikarnas Balıkcısı'nın edebî diline uygun olduğu görülmektedir. Doğa manzaraları, aşk, basit insanların arasında cereyan eden sosyal vakalar öne çıkarılmakla birlikte, yazarın insana, tabiata ve denize duyduğu aşk bütün uyarlamaların esas aldığı tema olarak belirlemektedir. Bu yapımları memleketinin toprağına, denizine, insanına, tarihine derinden bir aidiyet duygusu taşıyan bir yazarın eserlerine ve izleyicilerine sorumluluk hissiyle yapılmış uyarlamalar olarak değerlendirmek yerinde olacaktır.

Kaynakça

- “Efsane Postacı Hançer'in 57 Yıllık Sırrı Çözülüyor!”, (2009) *Açık Gazete*.
<https://acikgazete.com/efsane-postac-hanerin-57-yillk-srr-zlyor/> [Erişim Tarihi: 15.02.2024]
- Çetin, D., Okay, Y., Şimşek, G. (2022). Sinema Edebiyat İlişkileri Bağlamında Mavi Sürgün. *Neuşehir Hacı Bektaş Veli Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 591-600.
- Erhat, A. (1979). *Mektuplarıyla Halikarnas Balıkcısı*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Halikarnas Balıkcısı (1961). *Merhaba Akdeniz*. İstanbul: Yeditepe Yayınları.
- Halikarnas Balıkcısı (1964). *Yaşasın Deniz*. İstanbul: Yeditepe Yayınları.
- Halikarnas Balıkcısı (1983). *Mavi Sürgün*. İstanbul: Bilgi Yayınları.
- Halikarnas Balıkcısı (1995a). *Dalgıçlar*. İstanbul: Bilgi Yayınları.
- Halikarnas Balıkcısı (1995b). *Ege'den Denize Bırakılmış Bir Çiçek*. İstanbul: Bilgi Yayınları.
- Halikarnas Balıkcısı (1995c). *Gençlik Denizlerinde*. İstanbul: Bilgi Yayınları.
- Halikarnas Balıkcısı (1996). *Bulamaç*. İstanbul: Bilgi Yayınları.
- Halikarnas Balıkcısı (1997a). *Aganta Burina Burinata*. İstanbul: Bilgi Yayınları.
- Halikarnas Balıkcısı (1997b). *Deniz Gurbetçileri*. İstanbul: Bilgi Yayınları.
- Halikarnas Balıkcısı (1998). *Parmak Damgası*. İstanbul: Bilgi Yayınları.
- Kahramankaptan, Ş. (2022). “Kuşaktan Kuşğa Tosca...”
<https://www.sanattanyansimalar.com/yazarlar/sefik-kahramankaptan/kusaktan-kusagatosca/2751/> [Erişim Tarihi: 25.02.2024]
- Kale, F. (2015). *TRT Edebiyat Uyarlamaları*. Ankara: TRT.
- Kale, F. (2022). Kurmaca Dünyaya Adanmış Bir Yaşam Okan Uysaler. *TRT Vizyon*, 398, 48-51.
- Kayaoğlu, E. (2016). *Edebiyat ve Film*. İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Kıral, E. (2012). *Aynadan Yansıyan Hatıralar*. İstanbul: Agora Kitaplığı.
- KTB (2024). “G. Puccini-Tosca” <https://www.operabale.gov.tr/tr-tr/Sayfalar/workdetail.aspx?EserKodu=614> [Erişim Tarihi: 02.03.2024]
- Makal, O. (2023). Merhaba Mavi Deniz!. <https://www.gazeteduvar.com.tr/merhaba-mavi-deniz-makale-1645538> [Erişim Tarihi: 21.02.2024]
- Şasa, A. (1993). *Yeşilçam Günlüğü*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Yavuz, Y. (2023). Aytaç Arman'ı Türk Televizyonlarında Neden İzleyemedik?
<https://www.odatv.com/yazarlar/yusuf-yavuz/aytac-armani-turk-televizyonlarinda-neden-izleyemedik-156729> [Erişim Tarihi: 15.02.2024]

23. A Comparative Study into the Color Terms in Greek and Turkish Literary Works¹

Merve KOLDAMCA YILMAZ²

APA: Koldamca Yılmaz, M. (2024). A Comparative Study into the Color Terms in Greek and Turkish Literary Works. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 385-403. DOI: 10.29000/rumelide.1470140.

Abstract

Linguists have been studying the effect of cultural elements on the challenges of second language acquisition for the last three decades. The research findings have thus far shown the significance of the close relationship between cultural context and language, as well as of the awareness of cultural factors. It is required to have available data on the cultural similarities and differences that characterize language use in languages in question and to build a discussion of the topic on a more concrete basis through research in this field to see the effect of cultural awareness on second language acquisition. Therefore, the aim of the present study is to contribute accordingly. The study's sample consists of color-related phrases from Turkish and Greek literary texts. These phrases can facilitate language acquisition by developing a cultural 'affinity' for people learning Turkish and Greek. The present study is centered on the linguistic aspects of the Turkish and Greek societies, which have had long-standing relationships, and aims to determine where these two language communities differ or share similarities. Quantitative, qualitative and content analysis methods were used in this study. To clarify, the quantitative component is the frequency with which the relevant lexical units occur, whereas the qualitative aspect is the similarities and differences that emerge from the analyses of specific expressions operationalized for the purpose of the study.

Keywords: cultural studies, color terms, Greek and Turkish languages

¹ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 7

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 27.02.2024-Acceptance Date: 20.04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1470140

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

² Dr., Trakya Demokritos Üniversitesi, Klasik ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Karadeniz Ülkeleri Dili, Edebiyatı ve Kültürü Bölümü / Dr., Democritus University of Thrace, School of Classic and Humanities, Department of Language, Literature and Culture of The Black Sea Countries (Komotini, Greece), ymerve@bscc.duth.gr, **ORCID ID:** 0000-0002-3722-1494, **ROR:** https://ror.org/03bfqnx40, **ISNI:** 0000 0001 2170 8022

Yunan ve Türk Edebiyatında Renk Terimleri Üzerine Karşılaştırmalı bir Araştırma³

Öz

Dilbilimciler son otuz yıldır kültürel unsurların ikinci dil edinimindeki zorluklar üzerindeki etkisini araştırıyorlar. Araştırma bulguları şu ana kadar kültürel bağlam ile dil arasındaki yakın ilişkinin ve kültürel faktörlerin farkındalığının önemini göstermiştir. Kültürel farkındalığın ikinci dil edinimi üzerindeki etkisini görebilmek için söz konusu dillerdeki dil kullanımını karakterize eden kültürel benzerlikler ve farklılıklara ilişkin verilerin elde edilmesi ve bu alanda yapılan araştırmalarla konunun daha somut bir temele oturtulması gerekmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı bu doğrultuda katkı sağlamaktır. Araştırmanın örneklemini Türkçe ve Yunanca edebiyat metinlerinde yer alan renk ismi içeren ifadeler oluşturmaktadır. Bu ifadeler Türkçe ve Yunanca öğrenen kişiler arasında kültürel bir 'yakınlık' geliştirerek dil edinimini kolaylaştırabilir. Bu çalışma, uzun süredir ilişkileri olan Türk ve Yunan toplumlarının dilsel yönlerine odaklanmaktadır ve bu iki dil topluluğunun nerede farklılaştığını veya benzerlikleri paylaştığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nicel, nitel ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Açıklığa kavuşturmak gerekirse, niceliksel bileşen ilgili sözcük birimlerinin ortaya çıkma sıklığıdır; nitel boyut ise çalışmanın amacına uygun olarak işlevsel hale getirilen belirli ifadelerin analizinden ortaya çıkan benzerlikler ve farklılıklardır.

Anahtar kelimeler: kültürel çalışmalar, renk terimleri, Yunanca ve Türkçe dilleri

Introduction

Different languages have different expressions, and these contain many cultural elements. Therefore, the development of vocabulary proficiency and cultural sensitivity are closely intertwined with the process of acquiring a target language. In this paper, we are especially interested in understanding combinations, i.e. aggregated units with specific meanings, rather than individual lexical items. The inclusion of idiosyncratic expressions, such as idiomatic expressions and stereotypes, in the target language is of significance in the process of improving one's vocabulary knowledge. This is due to the fact that these expressions include a substantial portion of the vocabulary used in a language. According to Kramsch (1998), speaking another language is like a 'window' into that culture, revealing how speakers of that language think and the elements of the society to which they belong.

The selection of expressions with color names from a wide range of stereotypes stems from Lakoff and Johnson's (1980) observation that our conceptual system and metaphorical thinking are shaped by our social and cultural environment, with the natural environment playing a critical role. Furthermore, the

³ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %7

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 27.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1470140

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

significance and interpretation of colors unveil the cognitive and cultural orientation of each linguistic community. This is because metaphorical stereotypes are specific inferences derived from a set of conceptual metaphors and shared by members of a culture (Gibbs, 1994: 424). Therefore, the analyzed expressions are interesting both in terms of their universality and their cultural differentiation.

Equivalence and difference are the fundamental problems of language and the main interest of linguistics, particularly in language and culture studies (Jakobson, 1959). The use of familiar elements to understand unfamiliar elements reflects a broader function of allegorical thinking, which is the use of familiar sensory-experiential knowledge to comprehend unfamiliar abstract concepts. This is because conceptual metaphors are subjective and are included in these expressions. They are universal elements of human meaning, and because they are culturally and spatially determined, they are also structural components of each language community's collective consciousness. The important factors for comprehending cultural and lexical association encompass the degree and kind of underlying universals, in addition to the changes observed in stereotypical metaphorical phrases related to colors within the two languages.

Greek is rich in stereotypes, and it is therefore worth learning these expressions in second language acquisition. Symeonidis explains why didactic, cultural, and linguistic/lexico-linguistic targets should be intertwined. First, the collection of contemporary Greek stereotypes and their equivalents in many languages helps in language teaching. Second, it can be used to study people's linguistic and cultural histories, and third, common stereotypes in the group language will serve as the foundation for a dictionary (Symeonidis, 1999: 214; Αναστασιάδη – Συμεωνίδη and Ευθυμίου, 2006).

Common expressions found in Balkan languages are of interest. In terms of common stereotypes, Symeonidis claims that Turkish is a fundamental language, that almost all stereotypical expressions have passed from Turkish to other languages, and that stereotypical expressions in other Balkan languages are sometimes so similar to Turkish expressions that they are word for word translated (Symeonidis, 1997: 77; Αναστασιάδη - Συμεωνίδη and Ευθυμίου, 2006: 102). According to Anastasiadi and Eftimiou (2006: 9), stereotypes do not always have a direct translation and may lack exact equivalence. However, in Greek and Turkish languages, certain expressions can find equivalents even in the absence of precise correspondence.

Methodology

Given their potential for reducing the challenges associated with second language acquisition, it is essential to conduct studies on the features of the target language's distinctive styles of expression that can be deemed familiar to the learner and thus improve this process. The data from this study assessing the development of cultural affinity between expressions containing color names in two languages were analyzed qualitative, quantitative and content analysis method. To clarify, the quantitative component is the frequency with which the relevant lexical units occur, whereas the qualitative one is the similarities and differences harvested through the analyses of the specific expressions.

Research questions are as follows:

- a. What specific lexical items for colors in Greek and Turkish stereotypical expressions?
- b. What are the similarities and differences between the Greek and Turkish expressions for colors?

Data Collection Tools

Literary works (original and translated) were used for data collection. Since literary speech production is a natural and autonomous system, the selection of literary texts allows for the study of stereotypical, metaphorical expressions in one of their natural contexts (Γεωργακοπούλου and Γούτσος, 2011). Stereotypes are therefore not analyzed on their own, but in the context (linguistic context) they belong in (Nayak and Gibbs, 1990: 323).

Metaphorical expressions within language provide an integral component of literary works. The area of metaphorical meaning is extensively explored within the realm of literature, owing to its abundant and varied nature. By analyzing both the original texts and their translated versions, we may explore the connections of analogy, kinship, and impact within the realms of linguistics, cognition, and broader cultural contexts (Brunel *et al.*, 1983).

The current study examines the stereotypical expressions containing color names that form part of the linguistic culture, which we find in the geographical and natural environment, cultural materials, forms of economic and social organization, and social culture (Newmark, 1988; Katan, 1999).

In this study, six literary works and their translations in both languages were examined:

A. Three Greek literary works:

Ματωμένα Χώματα (Διδώ Σωτηρίου)

Το Λάθος (Αντώνης Σαμαράκης)

Λωξάντρα (Μαρία Ιορδανίδου)

their Turkish translations

B. Three Turkish literary works:

Konstantiniyye Oteli (Zülfü Livaneli)

Benim Adım Kırmızı (Orhan Pamuk)

İstanbul Hatırası (Ahmet Ümit)

their Greek translations

First, all expressions containing primary color terms in the original works were determined. It was then determined how these were translated. Based on possible correlations of similarities and differences in Turkish and Greek expressions at the level of sociocultural parameters and style (Hatch, 2002), we classified them into three groups in terms of linguistic, semantic, or connotative equivalence (Mogorrón, 2008) in order to identify similarities and differences caused by cultural associations:

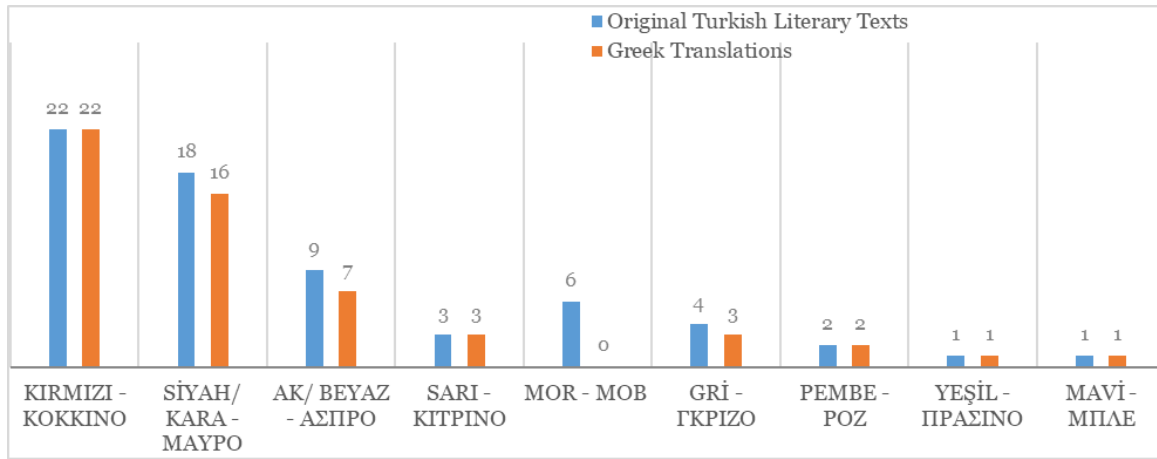
- a) Full equivalence (same structure, same word, same image)
- b) Partial equivalence (different structure and/or different word, same image)
- c) Zero equivalence (different structure, different vocabulary, different image)

The following section will examine the use and frequency of color terms in Turkish and Greek literary works and make a comparison between these expressions in both languages.

Frequency of color terms in stereotypical expressions in original Turkish texts and Greek translations

In the original Turkish literary works, *Konstantiniyye Oteli*, *Benim Adım Kırmızı* and *İstanbul Hatırası*, 66 stereotypical expressions containing nine primary color terms were identified. Their frequencies (Fig. 1) are *Al/Kırmızı* (Red) (22), *Kara/Siyah* (Black) (18), *Ak/Beyaz* (White) (9), *Mor* (Purple) (6), *Sarı* (Yellow)(3), *Pembe* (Pink) (2), *Gri* (Gray) (4), *Yeşil* (Green) (1), and *Mavi* (Blue) (1). In the Greek translations of Turkish literary works, eight primary color names and 55 stereotypical expressions were identified, which are *Κόκκινο - Al/ Kırmızı* (22), *Μαύρο - Siyah* (16), *Λευκό/Άσπρο - Ak/Beyaz* (7), *Γκριζό - Gri* (3), *Κίτρινο - Sarı* (3), *Ροζ - Pembe* (2), *Πράσινο - Yeşil* (1), and *Μπλε - Mavi* (1).

Figure 1: Frequency of expressions containing color terms in original Turkish literary texts and their Greek translations



Red (22 times in original and translated works), black (18 vs. 16 times in original works), and white (nine vs. seven times) occur with higher frequency. One reason for the numerical difference between the original and translated texts may be attributed to the presence of a non-color-related statement in the Turkish text, which is expressed in the Greek translation using a term that does involve a color. In other words, using the color yellow to mean pale, or using other semantically equivalent terms for the colors white or black. We found that expressions containing the color purple in Turkish are translated into Greek without the color name. The phrases originally containing the colors purple, pink, and blue have not been translated with the equivalent Greek colors. For example, while pink in Greek means rose, rose color, we see that the expressions *morarmış - mosmor olmuş* (meaning have egg on face) in Turkish texts are expressed as *kararmak - kararmış* (get dark) in Greek translations.

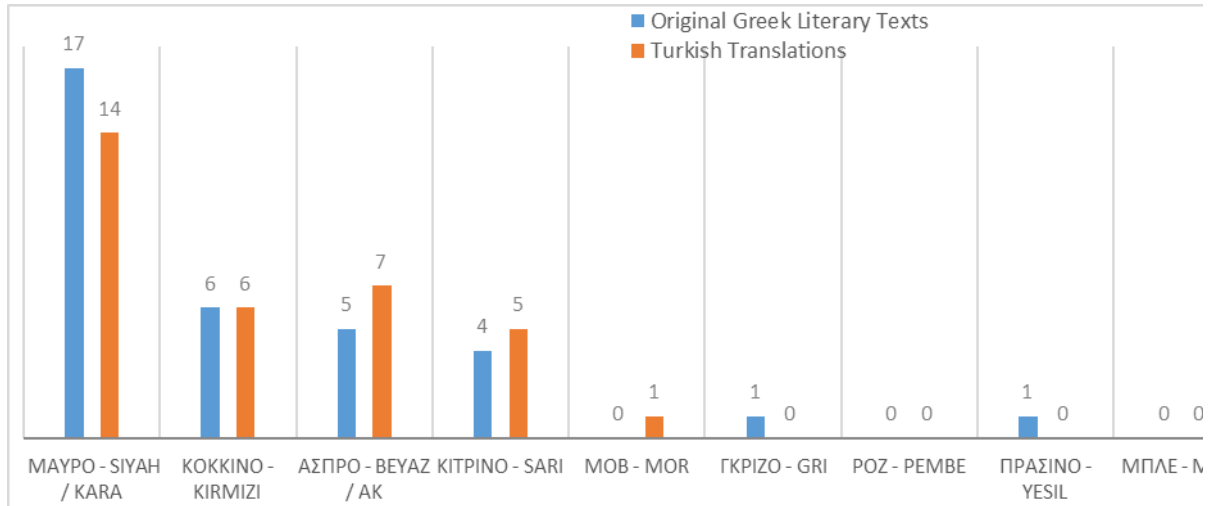
Frequency of color terms in stereotypical expressions in original Greek texts and Turkish translations

In the original Greek literary works, *Ματωμένα Χώματα*, *Το Λάθος*, *Λωξάντρα* 34 stereotypical expressions containing six primary color names were identified. Their frequencies are *Μαύρο - Siyah* (Black) (17), *Κόκκινο - Kırmızı* (Red) (6), *Λευκό/ Άσπρο - Beyaz/ Ak* (White) (5), *Κίτρινο - Sarı* (Yellow) (4), and *Γκριζό - Gri* (Gray) (1). In the Turkish translations of Greek literary works, five primary color

names and 33 stereotypical expressions were identified. *Siyah* (Black) (14), *Ak/ Beyaz* (White) (7), *Kırmızı* (Red) (6), *Sarı* (Yellow) (5), and *Mor* (Purple) (1)

Figure 2: Frequency of expressions containing color terms in original Greek literary texts and their

Turkish translations



It is noteworthy that the Turkish translations of certain colors have more color names compared to the original text. We also found that the original Turkish texts contain more expressions with color names compared to Greek translations for some colors.

The presence of only one expression with a color name in "*To Láθος*" explains the quantitative difference in color terms in Turkish and Greek literary works. The inconsistency with other Greek and Turkish literary works in our sample raises questions regarding the role of context, place, historical and narrative time, theme, and people. The study focuses on several key aspects, namely characters, narrative techniques, linguistic/stylistic choices of the authors, and the frequency of stereotypical metaphorical expressions usage as part of spoken language.

We did not find the colors blue, pink, and purple in Greek literary texts. Green was observed only once as "*χαλκοπράσινο*". In Greek-Turkish literary texts, as in Turkish-Greek literary texts, an expression containing a color name is expressed without a color name in the target language. The expression 'get dark', for example, was used for 'gray color'.

Similarities and differences in the use of color terms in the original and translated literary works

Kırmızı (Red) - Kόκκίνο

The term "red" has the same connotation and semantic associations in Turkish and Greek literary works, as well as translations into the other language. This color is often associated with embarrassment, shame, honor, modesty, blood, violence, destruction, dishonor, and anger. While this color varies in Turkish terms such as *kırmızı* (red), *kıpkırmızı* (high-red), *kızıl* (carmine red), *al* (synonym for red in Turkish), *yakut kızıl* (vermeil), *günbatımı kızıl* (sunset red), all these expressions are translated into

Greek as *kıpkırmızı* (κατακόκκινος). Apart from adjectives, both languages have verb types or participle forms (*kızarmak* - κοκκινίζω (blush), *kızardı* - κοκκίνησε (blushed), *kızarak* - κοκκινίζοντας (blushing), *kızarmış* - κοκκινισμένος (have blushed)).

Full equivalence

When the term is used to refer to the color red, the actual starting point is blood, which evokes various forms of violence and destruction. In a metonymic use, in both languages, it is the means of a conceptual entity that has another target, aka blood:

(1) Televizyon kameraları, evden sedyeye çıkarılan cesedi gösteriyordu. Üstündeki beyaz örtünün başucu **kıpkırmızı** kesilmişti (The body was carried out of the house on a stretcher, as seen on TV. The top of the white sheet that covered it has turned bright red.) - Οι τηλεοπτικές κάμερες έδειχναν το φορείο με το πτώμα που έβγαине μέσα από το σπίτι. Το πάνω μέρος του λευκού σεντονιού που το σκέπαζε έχει γίνει **κατακόκκινο** (Livaneli, 2015).

Blushing is an expression of human emotion. Turkish has shades from red to scarlet/high-red for this expression to express degrees of shame, as well as emotions such as anger, guilt, fear, and curiosity. It is most common on the face and certain parts of the face (eyes, cheeks, etc.) in Turkish. In Greek, references to the face and parts of the face are generally not found.

(2) Çıraklık yıllarında hepimizin yediği dayakların, cetvel içleriyle yanaklarımız **kıpkırmızı** kesilene kadar tokatlanmamızın, mermer mührelerle tıraşlı kafalarımızın dövülmesinin acısını ise, işkence yöntem ve aletlerini gösterir ilkel bir kitabın sayfalarını utançla çevirirken hissettim. (As I shamefully turned the pages of a primitive book on torture methods and tools, I felt the pain of the beatings we all endured during our apprenticeship years, being slapped with the inside of the rulers until our cheeks turned red, having our shaved heads beaten with marble burnishers.) - Καθώς ξεφύλλιζα με ντροπή τις σελίδες ενός πρωτόγονου βιβλίου που περιέγραφε τις μεθόδους και τα εργαλεία των βασανιστηρίων, ένιωσα ξανά τον πόνο από το ξύλο που όλοι τρώγαμε όταν ήμασταν τσιράκια, από τις ξυλιές με το χάρακα μέχρι τα μάγουλά μας να γίνουν **κατακόκκινα**, από τα μαρμάρινα σπλιβωτικά εργαλεία στα κουρεμένα κεφάλια μας (Pamuk, 2012).

(3) Εκείνη την ημέρα τρελάθηκε απ'τη ντροπή της. Έγινε **κατακόκκινη**, όρμησε απάνω στην Ευτέρπη και την άρπαξε απ'τα μαλλιά - O gün, utancından deliye dönmüştü. (That day, she was mad with shame.) **Kıpkırmızı** olmuş.Efterpi'nin üzerine atılmış ve onu saçlarından yakalamıştı (She turned bright red, rushed up to Efterpi and grabbed her by the hair.) (Ιορδανίδου, 2014).

Blushing also has a positive connotation as a manifestation of inner joy due to the affirmation of a sense of honor with the following expression:

(4) İşte bu gerçekten de büyük sürprizdi, bizim kaba saba Ali, her fırsatta didiştığı Zeynep'e çiçek getirecek. (What a huge surprise! Our rude Ali was going to bring flowers to Zeynep, with whom he always argued, huh?) Şaşkınlıkla yardımcıma baktım, yüzündeki **kızılık** koyulaştı (I looked at my assistant in astonishment, the redness in his face increased) (Ουμίτ, 2012) - Αυτό κι αν ήταν ασυνήθιστο! Ο χοντροκομμένος Αλή να φέρει λουλούδια στη Ζεϊνέπ με την οποία καβγάδιζε κάθε λίγο και λιγάκι. Κοίταξα απορημένος τον βοηθό μου, το **κοκκίνισμα** ολοένα αυξανόταν.

Partial equivalence

Some expressions include the metaphors beetroot red or turnip red, meaning intensely dark red

(5) Müfettiş niye söylemediğimizi sordu. "Öğretmenim, o yasak " dedik.(The inspector asked why we didn't tell him. "Teacher, that's forbidden," we said.) Bizim öğretmen **kıpkırmızı kesilmiş** önüne bakıyordu (Our teacher had turned red as a beetroot and was looking ahead) (Livaneli, 2015) - Ο επιθεωρητής μάς ρώτησε γιατί δεν το λέμε. Τότε είπαμε. «Κύριε, εκείνο απαγορεύεται». Ο δάσκαλός μας είχε γίνει **κόκκινος σαν το παντζάρι** και κοίταζε μπροστά του.

(6) Kadı naibinin yanında, hiç beklemediğim bir anda, el etek öper bir hale gelmekten, kendi hayatımı sırsız, esrarsız bir eşya gibi bir anda sehpanın üzerine koyuvermemden öyle utandım ki sustum. "**Şalgam gibi kızaracağına** cevap ver" (I was ashamed and silent, because I found myself, at this unexpected time before qadi's regent, unprepared, on my knees, licking his boots, exposing my life to him as an object that holds no secrets, no mystery. "Instead of blushing like a turnip, answer me." (Pamuk, 2012) - Ντράπηκα και σώπασα, επειδή βρισκόμουν, αυτή την αναπάντεχη στιγμή, χωρίς να έχω προετοιμαστεί καθόλου, πεσμένος στα γόνατα, να του φιλάω τα χέρια και τα ποδογύρια, να του εκθέτω τη ζωή μου σαν αντικείμενο που δεν κρύβει κανένα μυστικό, κανένα μυστήριο. "Αντί **να κοκκινίζεις σαν παπαρούνα**, απάντησέ μου".

In the translation of the two Greek expressions, neutralization has been adopted and the lexical reference to the specific nature of blood, as well as the danger and fear that it implies, has been removed. The figurative use, particularly for the expression "kanlı gözler (bloodshot eyes)," has been removed. On the other hand, in Greek, "kan kırmızısı gözler (blood-red eyes)" denotes an angry, violent, shameless, and evil person.

(7) Dizlerini omuzlarıma bastırarak, beni neredeyse yere çiviledi de ölmekte olan ben ihtiyara, çok saygısız bir dille bir şeyler anlattı. Belki de onu anlayamadığım, dinleyemediğim, **kanlı gözlerini** seyretmekten hiç hoşlanmadığım için, hokkayı kafama bir daha vurdu (With his knees on my shoulders, he nearly nailed me to the floor and began to say various things to me, a dying old man, in a very obscene language. He hit me over the head with the inkwell again. perhaps because I couldn't understand him, couldn't hear him, and didn't want to see his bloodshot eyes.) - Με τα γόνατα στους ώμους μου, με κάρφωσε σχεδόν στο πάτωμα, κι άρχισε να λέει, με γλώσσα ιδιαίτερα άσεμνη, σ' εμένα τον μελλοθάνατο γέρο, διάφορα. Ίσως, επειδή δεν τον καταλάβαινα, δεν τον άκουγα και δεν μου άρεσε να βλέπω τα **κατακόκκινα μάτια** του, μου έδωσε άλλη μια με το μελανοδοχείο στο κεφάλι (Παμούκ, 2013)

Kara / Siyah (Black) - Μαύρο

In Turkish literary works, "kara" dominates the expressions with the black color, while the term "siyah" appears in only one simile. Expressions in both languages that use the color black connote evil, darkness, and other negative emotions. The following Turkish expressions use the words kara/siyah in a positive sense: "kara gözümüz için," which connotes beauty because the eyes are black, and "gözü kara," which means courageous. The Greek "μαύρο δάκρυ" (black tear) is not found in Turkish. Finally, "akla karayı seçtik" and "kara cümle" are Turkish expressions that do not have lexical equivalents in Greek.

Full equivalence

In both languages, the black color means evil, harsh, and difficult life such as "Μαύρες μέρες " (Σωτηρίου, 1962) means dark day, "το μαύρο τον ντουριά " means the usual evils of the world, and "μαύρο χαμπέρι" means the black news (Σωτηρίου, 1962). We also find the cold face of death in both languages in these expressions: "μαύρο χώμα " - kara toprak (Σωτηρίου, 1962). In fact, while Greek mourning and sadness are expressed through the wearing of black clothing, " μαυροφορούνται" (Ιορδανίδου, 2014), the Turkish expression "karalar bağlamak" (wear mourning) is used, reflecting cultural traditions associated with funerals. In Turkish, Fraud and illegal acts are associated with "kara para" (black money) (Ümit, 2017). Absolute negativity or confusion of thought at the second level "aklımızı karartan" (darkening our mind) (Pamuk, 2012) or deep distress of feelings, "karanlık basmış kalbinde" (darkness in your heart) (Livaneli, 2015) or a metaphor in which the cloud is the vehicle, increasing the darkness and difficulty, adding the association of doubt and uneasiness:

(8) acayip **kara** bir bulut, boğucu zalim (black and strange cloud, suffocating and tyrannical) - σύννεφο **μαύρο** και παράξενο, πνιγηρό και τυραννικό (Ümit, 2017).

Black also has a stereotypical association with the cat: it implies negative premonitions of impending evil.

(9) uğursuz bir **kara** kedi (a jinxed black cat) - ένα γρουσουζικο **μαύρο** γατί (Pamuk, 2012).

Partial equivalence

The word "kara" which is also associated with fate and fortune, is translated in both sentences as a direct expression of negative meaning, i.e. evil. The expression "Kara Bahtlım (My ill-starred) " is translated as inauspicious in Greek, expressing a value system in which beauty is not a guarantee of good fortune and a happy family life. The equivalent Greek one-word expression "Κακόμοιρη" (Ιορδανίδου, 2014) is translated as "kötü yazı (black destiny)" in a more emphatic manifestation of the role of fate. The expression "Suratı kararmak" (Ümit, 2017), the blackness of the face in Greek is associated with one's evil (μαύρισε από το κακό του - blackened by evil) and also brings shame. Although there is an equivalent expression in Greek, the Turkish expression "hayatımı kararttı" (they blackened my life) (Ümit, 2017) is translated as "they ruined my life" deleting the color. In many cases, the word kara in the original Turkish text has been replaced in the Greek translation: "Kara büyü" , "ağzı kara " (dark magic, black mouth) (Livaneli, 2015). Similar to the color red, the color black is also linked to emotional connections between individuals of different genders. In Greek, the Turkish expression "kara sevda" (black love) is translated as hopeless and insane. Due to the lack of equivalent expression, it is interpreted through exegesis and explanation, as well as the addition of adjectives that glorify the subject of desire rather than recording the quality and quantity of desire.

(10) Ama Kara'nınki eve girip çıkan, evde kabul ve sevgi gören ve Şeküre'yi görme fırsatı bulan bir gencin **kara** sevdasıydı. (But Kara's was the blacklove of a young man in the house, and it was accepted and loved at home, and he had the chance to see Şeküre.) - Ήταν φυσικό, όπως άλλωστε και κάθε νεαρός που μπαινόβγαινε στο σπίτι μας, να είχε ακούσει κι ο Μαύρος όσα λέγονταν για μας, να είχε νιώσει την παρουσία της έστω κι από μακριά, να είχε κι εκείνος ερωτευθεί τη μοναδική, την όμορφη κόρη μου, τη Σεκιουρέ (Pamuk, 2012).

Zero equivalence

The expressions "akla kararı seçtik" and "kara kara ne yapacağını düşündü" which we frequently hear in Turkish, describe the difficulty that a person faces when attempting to understand what is right and wrong, that is, when choosing between white and black. The Greek translations of these idiomatic expressions, which employ the contrasting colors of black and white to convey the complexity of a situation, decision, or choice, or the challenge of discerning between two situations, lack a color.

(11) **Kara kara düşünmek** (Livaneli, 2015) - Σκέφτηκε προβληματισμένος.

It is noteworthy that the Turkish equivalents of the expressions for tears and weeping found in Greek texts are not black.

(12) Uzun uzun, **kana kana ağladık** (We sobbed for a long time) (Pamuk, 2012) - Κλαίγαμε με **μαύρο δάκρυ**, ώρα πολλή.

(13) "Yazık oldu tazeye" diyerek **epey gözyaşı dökmüştü** ("Too bad for the little girl," she said and sobbed for a long time) (Livaneli, 2015) - "Κρίμα, κρίμα το κοριτσάκι" είπε κι **έριξε μαύρο δάκρυ** .

(14) Kızım **ağlaya ağlaya tükenmiş**, bahçe kapısına bakıyordur (My daughter, wept her heart out, will be staring at the garden door) (Pamuk, 2012) - Η κόρη μου, **μαύρη από το κλάμα**, θα κοιτάζει την πόρτα του κήπου.

Ak/ Beyaz (White) - Λευκό/ Άσπρο

In both languages, white stands for positivity, good life, purity, innocence, honor, and morality. However, expressions like "yüzün renginin beyaza dönüşmesi" (the blood drained from someone's face - change of face color to white), indicating fear, anxiety, or excitement, have a negative meaning. On the other hand, the term ak/beyaz color is usually replaced by metaphorical expressions, such as yellow, pale, etc. in Greek. This is where the quantitative disproportion stems from. Nevertheless, semantic differences regarding the meaning of white are not observed.

Full equivalence

The positive perception of white is also clear in its association with the phrase "innocent lie", where it euphemizes the negative connotation of lies to furnish lies with a positive connotation.

(15) Yalvarıp yakarsan **beyaz** yalan dedikleri şeylerden söyleyemez. (It's impossible for her to tell even one white lie, even if you would throw yourself at her and beg her) - Της είναι αδύνατο να πει έστω κι ένα **λευκό** ψέμα μακάρι να πέσεις στα πόδια της και να την παρακαλές (Livaneli, 2015).

Sincerity, which is a manifestation of honesty/value, is also implied by this expression. Moreover, white is used as a clothing color and represents one's positive personality, illumination of snow-white light, and it serves as a symbol of dream and imaginary space:

(16) Yolculuklarım sırasında ne zaman nakşetmeyi, resmetmeyi düşlesem, hayallerim içinde hayranlıkla beliren büyük usta, Ayasofya tarafına bakan pencereden gelen kar **beyaz** ışığın içinde **beyaz** kıyafetleriyle sanki çoktan öteki dünyanın hayaletlerine karışmıştı bile. (Whenever I dreamed of

embroidering and painting while traveling, I imagined the great master, who appeared in my dreams with admiration, was already in the snow-white light streaming through the window overlooking Hagia Sophia, dressed in his white clothes, as if he had already one of the ghosts of the other world) - Ντυμένο στ' **άσπρα** – στα μακρινά ταξίδια μου, όταν θυμόμουνα τη μικρογραφία και τη ζωγραφική, τον έφερνα στη φαντασία μου με θαυμασμό μεγάλο, λες κι ήταν ο Μπεχζάτ στο **άσπρο** φως του χιονιού που έμπαινε από το παράθυρο απέναντι από την Αγια-Σοφιά, λες κι είχε γίνει ένα με τα φαντάσματα του άλλου κόσμου (Pamuk, 2012).

A change in the color of the face has a negative connotation and implies fear and anxiety:

(17) Yüzü **bembeyaz** kesilmiş soğuk soğuk terliyor. (The blood drained from his face and he felt hot and cold) - Το πρόσωπό του είναι **κάτασπρο** και ο ιδρώτας του κρύος (Livaneli, 2015).

Partial equivalence

The change in facial color as a sign of fear and excitement is repeated in many expressions. In Turkish and Greek, for example, the connection is sometimes made using a different semantically equivalent device:

(18) Yüzü kireç gibi **bembeyaz** oldu, korkudan ardına kadar açılmış gözleriyle öylece donup kalmıştı. (His face turned very white, his eyes were wide open with fear and he was just standing aghast) - Το πρόσωπό της έγινε **κάτασπρο σαν κλωλιά**, κοίταζε με διάπλατα ανοιγμένα μάτια παγωμένη (Ümit, 2017).

The most common distinction, however, is that the Greek terms for yellow and pale are used in Turkish as **bembeyaz** (snow-white) to express feelings of fear and anxiety. A change in face color reveals the perception of a different skin color. The yellow or pale metaphor for extreme fear is replaced in Turkish by the phrase **bembeyaz kesilmek** (go as white as a sheet).

(19) **Κίτρινος** σαν το φλουρί ο Στρατής, είχε πέσει σε βαθιά συλλογή. Ποιος έκανε το έγκλημα; (Σωτηρίου, 1962) - Strati **bembeyaz** kesilmiş düşünüyordu kim öldürmüş olabilirdi acaba? (Strati went as white as a sheet and wondered who could have killed him?)

Removing the metaphor or replacing it with an equivalent term can also be found in a line expressing deep and unexpected grief and revealing the strong friendship and affection amongst youngsters of any ethnicity. In the two expressions below, the Greek term pale equates in Turkish with **bembeyaz** (snow-white):

(20) Ξέρεις, Σεφκιέτ, ξενιτεύομαι! Με στέλνει στη Σμύρνη ο πατέρας μου. Ο Τουρκί κέρωσε. Έπεσε το ραβδί απ' το χέρι του, κόπηκε η ανάσα του (Σωτηρίου, 1962) - Gidiyorum Şevket! (I'm leaving Şevket!) Babam İzmir'e gönderiyor beni. (My father wants me to go to Izmir.) Değneği elinden düşmüş, **bembeyaz** olmuştu. (His wand fell from his hand and he went as white as a sheet.)

(21) Bu şaşkınlık içinde, yüzü **bembeyaz** kesilmiş Sibel Hanım'ın ayağa kalktığını gördüler (In their confusion they all saw Mrs. Sibel get up from where she was sitting, with a white face as sheet) - Μέσα στην σαστιμάρα τους είδαν όλοι την κυρία Σιμπέλ να σηκώνεται από κεί που καθόταν, με πρόσωπο κατάχλωμο (Livaneli, 2015).

Zero equivalence

In all other expressions, the color beyaz/ak or any of its semantic equivalents is not used simultaneously in the translation and in the original text; the color terms are usually removed. White is used as the equivalent of positivity and a good life in the translation of a Greek expression:

(22) Bu takımdan hayır gelmez (This team is no good) - Μ' αυτή την ομάδα δεν πρόκειται να δεις **άσπρη** μέρα (Λιβανελί, 2015).

23. The example sentence has a negative, ironic, euphemistic connotation because even the spoon that comes out of the milk does not remain white. According to the Greek translation, the restoration of purity and innocence is conveyed through the metaphorical representation of innocent doves. Although both expressions have a factual foundation, the lack of white positivity and the moral values that it embodies can be attributed to the established phrases that convey an equivalent feeling of rejecting the hypocrisy and immorality of certain individuals, despite being lexically incompatible. It is evident regardless of how many disguises they wear or how flashy their moral code is.

(23) Sütten çıkmış **ak** kaşık (to be a white spoon out of milk) (Pamuk, 2012) - Αθώς περισσότερες

Sarı (Yellow) - Κίτρινο

The use of yellow on the face is associated with two things: health and the expression of emotions, such as fear, anxiety, and even hatred. However, the use of the color and its equivalents has a negative connotation in all the expressions. The use of white and yellow together in certain phrases/idioms (in our comparisons of the two languages, we observed that the terms white color used for yellow and yellow color used for white in some idioms).

Full equivalence

(24) "Δες τι ταιζει το παιδι, **Κίτρινο** είναι το χρώμα του, σαν του Δαρειου" - "Çocuğun boğazına hiç bakmıyor, Yüzü Dario'nunki gibi **sapsarı**" (He doesn't care what the kid eats, his face is as yellow as Dario's) (Yordanidou, 1990).

(25) Hiç bir şekilde tarif edemeyeceğim korkunç bir acı hissettim. (I felt a terrible pain that I cannot describe in any way) Bir an sanki bütün alem benim acımla sarsıldı ve **sapsarı** oldu. (For a while, I had the impression that the world had become engulfed in my anguish and had turned yellow.) - Ο πόνος ήταν δυνατός πέρα από κάθε περιγραφή. Για λίγο είχα την εντύπωση ότι ο κόσμος είχε τυλιχτεί στον πόνο μου κι είχε γίνει **κατακίτρινος** (Pamuk, 2012).

(26) Τρέχει τσακώνει δυο κότες βγάζει μαχαίρι να τις σφάξει μήπως και κακαρίζουνε στο δρόμο. Μα γίνεται **κίτρινος**, τρέμει το χέρι του τις παρατάει.- Bir koşuda iki tavuk yakalamış ve kesmek üzere bıçağını çekmişti. **Sapsarı** kesildi birden: Elleri titriyordu. Salıverdi hayvanları ((He caught two chickens in a rush and drew his knife to slaughter them. He suddenly turned yellow: His hands were shaking; he released them) (Σωτηρίου, 1962).

The word "sulphur" is used as a device in the Greek expression below due to the connotative association of sulphur with the evil of the devil. This expression implies a man's evil and threatening attitude. Since the devil's breath smells of sulphur, the arrival of the devil is signaled by the presence of sulphur. But

the day Lot left Sodom, fire and sulphur rained down from heaven and destroyed them all (Luke, 17:29), and the devil who had deceived them was thrown into the lake of fire and sulphur (Revelation 20:10) From this religious explanation, we found that sulphur is used as a negative metaphor.

(27) Τοῦ γέρου το σαγόνη ἀρχίνησε νὰ τρέμει χτυπολογοῦσαν οἱ ξένες μασέλες του, ἔγινε **κίτρινος** σαν θειάφι. Τα μάτια του μικρυναν, σκληρυναν, ἀλληθώρισαν. Τα χέρια του πού κρατοῦσαν ξουράφι, εἶπα πώς θα μου 'κοβαν το λαμό. - İhtiyarın çenesi titremeye koyulmuş, takma dişleri çatırdamıştı, kükürt gibi **sapsarı** kesilmişti yüzü. Ufaladı, sertleşti ve şaşıştı gözleri birden, bir an, usturayı salladığı gibi boynumu vuracak sandım (The old man's jaw began to tremble, his foreign dentures flapped, and he turned sulphur yellow. His pupils narrowed, hardened, and squinted. I was afraid they were going to cut my throat with his hands holding a razor blade.) (Σωτηρίου, 1962).

Partial equivalence

The color yellow is present in certain Greek expressions through the use of color-equivalent expressions. However, it is sometimes associated with a sense of fear, which in the original text causes any threat of violence. Alternatively, the term "χλωμός" refers to the paleness of the face, which expresses physical and mental fatigue and tension. It is translated as "sapsarıymış rengi" in Turkish, with a color term.

(28) Κάθισε σ' ἓνα πεζούλι **χλωμός** καὶ σεκλετισμένος, σαν νὰ μὴν τον σηκῶνανε τα ποδάρια του. Η μάνα μου σκιαχτηκε. Ἐμαθε τίποτις κακό για το Μανωλη; συλλοίστηκε. - Gözünü kırpmış durmaksızın sinirden. Barbatanın üzerine oturmuş **Sapsarıymış** rengi, alabildiğine üzüntülüymüş... "Yoksa Manoli'nin başında bir bela dolanıyor da onu mu öğrenip haber vermeye geldi" diye düşünmüş annem. (He was blinking his eyes in anger. He sat on the terrace, his skin was yellow, and he was as sad as he could be. "What if Manoli is in some kind of trouble and he found out and came to tell us?" my mother thought) (Σωτηρίου, 1962).

(29) Bu sözler üstüne **sapsarı** kesilmiş olan Ergun bey, biraz da başka çare olmadığından koltuğuna oturdu ama gözü hala, adamın kucağındaki tabancadaydı (Mr. Ergun, who had turned yellow at these words, sat back in his seat, partly because he had no other choice, but his gaze remained fixed on the pistol in the man's lap) (Livaneli, 2015) - Ο κύριος Εργκούν **κατάχλωμος** κάθισε στην καρέκλα του, μὴν μπορώντας νὰ κάνει καὶ τίποτε ἄλλο, ωστόσο το βλέμμα του ἐξακολουθοῦσε νὰ εἶναι κολλημένο στο πιστόλι που εἶχε ο ἄλλος στα γόνατά του.

Mor (Purple) - Μοβ

The original Greek texts do not contain any references to the color purple. The Turkish expressions discovered primarily relate to changes in facial appearance. In Turkish, changes in facial appearance resulting from emotions such as anger, fear, or distress are symbolized by the color purple, while in Greek, a metaphorical representation of darkening is employed.

Partial equivalence

(30) Adamın kanlı yüzü **morarmış (the man's bloody face turned purple)** - Το ματωμένο πρόσωπο του άνδρα ήταν γεμάτο μώλωπες (Livaneli,2015)

(31) Bunun üzerine Gazi Paşa, "Yahu kadın öldürmek erkeklığe sığar mı! " diye **sinirden morarıp** adamın derhal yakalanması talimatını vermiş, böylece kadının kanı yerde kalmamıştı. (Gazi Pasha

became enraged and yelled, "What kind of a man is it to kill a woman!" and directed that the man be captured right away. So her blood that was shed did not go unpunished) - Ο Γαζής έγινε **μυλαβής** από τον θυμό του και φώναξε: "Πού ακούστηκε πως είναι ανδρισμός το να σκοτώσεις γυναίκα!" Έδωσε αμέσως εντολή να συλλάβουν τον Ρετζέπ Ζουχτί. Έτσι το αίμα της που χύθηκε δεν έμεινε ατιμώρητο (Livaneli, 2015).

However, the expression "alı al moru mor" (purple in the face, the literal meaning is his red is red, his purple is purple), which contains two color terms in Turkish, is transformed into a classifier/explanatory expression indicating fear and demoralization using only the color red:

(32) Hiddetimi yüzümde gördüğü için korkuyla kucağımdan inip koştu. Kabağın Şevket'in kafasında patlayacağını sezdiği için biraz memnundu da belki. Biraz sonra, ikisi de **alı al moru mor** geldiler. (As he saw the anger on my face, he ran in fear. Perhaps he was even a little pleased because he knew that Şevket would pay it. A little later they both came in, with purple on their face) - Καθώς είδε τον θυμό μου στο πρόσωπό μου, έτρεξε στην αγκαλιά μου με φόβο. Ίσως ήταν και λίγο ευχαριστημένος, επειδή κατάλαβε ότι θα την πλήρωνε ο Σεבקέτ. Λίγο αργότερα ήρθαν και οι δυο, **κατακόκκινοι κι αναστατωμένοι** (Livaneli, 2015).

At the semantic and connotational levels, there appears to be a parallelism between the two languages. Even if there is a difference in color lexical naming, it does not appear to be due to a difference in color perception. Purple seems to cover a wide range of colors in Turkish, ranging from black, pale violet, lilac, lavender, and the intermediate color burgundy to even orange and red.

Therefore, the absence of a shared generic term for a particular color in both languages can be attributed to the lack of compatibility with the borrowed generic term for Greek purple, which seems to exclude various potential manifestations of a specific color.

Gri (Gray) - Γκριζος

Gray, which is closer to black, denotes dark skies and a foggy atmosphere in the first sense, and a world of futility, impending death, colorless life, boredom, monotony, a bad mood, and pessimism towards life in the second. It also has a factual meaning, such as ash color and pencil.

Full equivalence

The term "gray" is mentioned in relation to two images within a single Turkish sentence. In the sense that the air is freezing, the sparrows are frozen, the essence of being is gray and dull like death. Beyond the implication of death and the metaphorical carrying of a dead body, the depiction of weather conditions creates a third meaning, echoing the inner coldness of airless, colorless existence.

(33) Bu çaptan düşmüş yaşlı adam ve gücü kuvveti yerinde, biraz da sinirli genç kadının ortak hayatı, uzun yıllar boyunca edindiği ne varsa kıza bırakıp terki dünya etmesiyle ve havanın buz kestiği, serçelerin donduğu **gri** bir şubat günü ikindi namazından sonra Moda Camii'nden uğurlanmasıyla sonuçlanacaktı. (The common life of this exhausted old man and the strong but slightly nervous young woman will one day end with his departure from this vain world, leaving the girl with the material possessions he acquired in his long life, with the funeral to be held in the mosque of Monta after the afternoon prayer on a cold grey February day) - Η κοινή ζωή αυτού του ξεφλημένου ηλικιωμένου και της ακμαϊότατης αλλά και ολίγον νευρικής νέας γυναίκας θα καταλήξει κάποια μέρα στην αποχώρησή

του από τον μάταιο τούτο κόσμο, αφήνοντας στην κοπέλα απαξάπαντα τα υλικά αγαθά που είχε αποκτήσει στον μακρύ βίο του με την κηδεία που θα γίνει στο τζαμί του Μόντα ύστερα από τη μεσημεριάτικη προσευχή, κάποια παγωμένη **γκρίζα** μέρα του Φεβρουαρίου (Livaneli, 2015).

Partial equivalence

Gray is replaced by lexically equivalent words; its darker interpretation in Greek expressions to convey the contrast between the two images are gray, seedy, moody, industrial, and urban areas. It expresses nostalgia for a natural environment that is absent in modern cities and criticizes the ugliness of uncontrolled industrial development that imposes uniformity and pollutes the environment, and it suggests the transfer to space, boredom, the suffocation felt by people imprisoned in these cities, and their own imprisonment:

(34) Αυτό το υπέροχο τοπίο, το ειδυλλιακό. Που είναι μια χαρούμενη παρένθεση σε κείνες τις **γκρίζες**, κακόκεφες βιομηχανικές περιοχές που ως τώρα διασχίζαμε - Şimdiye kadar içlerinden geçtiğimiz **koyu renkli**, somurtuk sanayi bölgeleriyle neşeli bir tezat oluşturan bu güzelliklerden (One of the cheerful contrasts to those grey, moody industrial areas we've been passing through so far) (Σαμαράκης, 2013).

Zero equivalence

In one case, the Greek translation of a sentence contains no color term: it is translated as the cold grayness of the dusk or simply as darkness, omitting both the adjectives color and coldness. The same image is supported by the usage of the metaphor of darkness, which is likewise a sign of evil and reflects man's negative thoughts against the darkness as it gradually begins to fall:

(35) Barkın henüz ortalıkta yoktu ama akşamın soğuk **griliği** (κρύο γκρι βράδυ) usulca çökmeye başlamıştı Sultanahmet Meydanı'nın üzerine. (Barkın had not yet arrived, but the grayness had already begun to slowly descend on Sultanahmet Square) - Η Λεϊλά Μπαρκιν δεν είχε φανεί ακόμη, ήδη όμως η **σκοτεινιά** είχε αρχίσει σιγά σιγά να πλακώνει την πλατεία Σουλταναχμέτ (Ümit, 2017).

Pembe (Pink) - Ποζ

Full equivalence

Pink is used in two expressions in Turkish literary works used in the study. The Turkish term for the color pink is mostly used in reference to the color rose, as it is the Greek equivalent of rose. This confirms the rare existence of the word pink in Greek. In the first case, pink in Turkish refers to a sense of shame:

(36) "Ama bu Teodosius hakkında fazla bilgi bulamadım. Yani internette fazla bilgi yok..." Zeynep'in yüzüne hafif bir **pembelik** yayıldı. ("But I couldn't find anything about this Theodosius, not much info on the internet." A slight pinkness spread across Zeynep's face.) -"Πάντως δεν βρήκα πολλές πληροφορίες σχετικά με τον Θεοδοόσιο. Δηλαδή δεν υπάρχουν πολλές πληροφορίες στο διαδίκτυο..." Το πρόσωπο της Ζεϊνέπ πήρε ένα ανοιχτό **ρόδινο χρώμα** (Ümit, 2017).

There is absolute equivalency in the latter situation, not just in terms of the term color (emphasis is given on the original expression by employing the prefix "pes"):

(37) O anda her şeyi **pespembe** aydınlık sanmasın (does not get the impression that everything is rose-pink and bright at the time.) - ώστε να μην νομίζει ο αναγνώστης της περιπέτειας ότι όλα είναι υπέροχα, **ρόδινα** (Pamuk, 2012).

We can say that the term ροζ color, which is derived from the French word 'rose', is the return of the term 'ρόδον' in ancient Greek. It is also used as a derived verb. It is used to describe the color of the sky at dawn: it expresses the sunrise, the beginning of a new day, and all the feelings of hope, expectation, optimism, and joy that this beauty instills in us. In Turkish, it also implies optimism in general, where the archetypal term is to see everything through rose-colored glasses (I see the world's dust, ugliness, and futility through rose-colored glasses).

(38) που σκοτεινιάζει τα όνειρά μας για την ευτυχία (my dreams of happiness). Demek ki nakkaş denizi ve bulutları ne kadar neşeli renklerle çizerse çizsin, benim mutluluk hayallerim kadar şiddetli korkularıma denk olacak kadar karanlık bir şey, mesela dehşetengiz bir balık çizip koymalı Boğaz'ın dibine ki, maceramızın okuru, o anda her şeyi **pespembe** aydınlık sanmasın (This means that no matter how cheerfully the painter draws the sea and clouds, it is dark enough to match both my dreams of happiness and my intense fears. For example, he should draw a terrifying fish and place it at the bottom of the Bosphorus so that the reader of our adventure does not get the impression that everything is rose-pink and bright at the time.) - Που σημαίνει ότι ο μικρογράφος μπορεί βέβαια να ζωγραφίσει τον ουρανό και τη θάλασσα με χαρούμενα χρώματα, αλλά στο βυθό πρέπει να βάλει κάτι ανάλογο με τα όνειρά μου για την ευτυχία αλλά και το σκοτάδι του τρόμου μου ένα ψάρι, να πούμε, με τρομακτική όψη, ώστε να μην νομίζει ο αναγνώστης της περιπέτειας ότι όλα είναι υπέροχα, **ρόδινα** (Pamuk, 2012).

Yeşil (Green) - Πράσινο

Green is a sacred color in Islam and represents life, flowering, fertility, nature's rebirth, and hope. However, it appears only in two negative phrases in the texts used in the current study. The color designations "yemyeşil (lush green)" and "bakır yeşili (verdigris)" appear to relate to shades near to yellow in both cases and suggest a suffocating sense of bodily and mental suffering, pain, helplessness, but also terror.

Full equivalence

In the first case, where Turkish and Greek have full equivalence, the green signifies extreme fear and is evocative of the human figure's orientation to the pale green color, as in Munch's painting *The Scream*:

(39) Öyle korktum ki bu durumdan, bütün gücümle ve acımla ulur gibi bağırmaya başladım. Çığlığım resmedilse **yemyeşil** olurdu. (The situation frightened me so much that I started to scream with all my strength and all my pain as if I were howling. If someone painted my screams, they'd have to make them green) - Η κατάσταση με τρόμαξε τόσο πολύ, ώστε άρχισα με όλη μου την δύναμη κι όλο μου τον πόνο να ξεφωνίζω δυνατά σαν να ούρλιαζα. Αν κάποιος ζωγράφιζε τις κραυγές μου, θα έπρεπε να τις κάνει πράσινες (Pamuk, 2012).

Mavi (Blue) - Μπλε

There is only one expression in the original Turkish text where the term blue color is used.

(40) Tanrı, krala bakıyordu. Küçük alan **süt mavisi** bir aydınlıkla kaplanmıştı. Ortalık deniz kokuyordu. (God was looking at the king. The small space was covered with a baby-blue light. Smelled of the sea) - Ο Δημιουργός κοίταζε τον βασιλιά. Η μικρή πλατεία φωτιζόταν από ένα **γαλάζιο** φως. Η περιοχή μύριζε θάλασσα (Ümit, 2017).

The color interpretation in Turkish refers to the color of the sky in spring when it is cloudless. The contextual evidence suggests that the mention of the sea is functionally equivalent to the mention of color (sea). In Greek, blue is expressed with "γαλάζιο", not "μπλε". There exists a potential for a shared metaphorical foundation in this context. The Greek language includes the phrase "milk-like sea" to describe a calm sea. At the same time, despite the relative lexical differences, this word derives from the Old Turkish word "gök", the equivalent of the modern Turkish word "gökyüzü" (Türkben, 2015). Hence, whether referring to the sky or the sea, baby blue - blue color phrases convey a sense of calm, serenity, existential understanding, and saturation.

Comparative results of expressions in literary texts

There may be metaphorical similarities and differences in the stereotypical expressions of color terms between Greek and Turkish due to the specific socio-cultural environment of the two language societies. The expressions also align with the axes of both the conceptualization of the universe human being and the two languages that are mutually shared by societies in terms of culturally lived experience, as these languages exhibit shared conceptual and semantic domains.

It has been determined that the expressions containing color terms used to describe situations, events, and emotions are similar in the Turkish and Greek literary texts examined. The most commonly used colors are red, black, white, and their shades. The primary colors brown and orange are not found. Green and blue are mentioned only once. Pink is used in Greek as the color of roses. More color terms are used in Turkish works than in Greek. It is noteworthy that the frequency of color stereotypes in Turkish translations of Greek literary works is slightly higher in the original Turkish texts compared to their Greek translations, as well as exceeding the prevalence observed in the original Greek works.

Based on the analysis of the expressions containing color words, the following conclusions were drawn:

- Red has the same semantic and connotative meaning in both languages.
- There is more variation in the terms and phrases used in relation to red in Turkish expressions (both in the original texts and in translations from Greek), and thus more differentiation between the two languages.
- In Turkish, there is a distinction in the use of red on the face, whereas, in Greek, there is usually no reference to the face when it comes to blushing.
- Expressions in both languages that use the color black connote/represent evil, darkness, and other negative emotions.
- In Turkish literary works, "kara" dominates the expressions with the black color, while the term "siyah" appears in only one simile. In Greek, as in Turkish, we do not find the term "kara" color, but only μαύρο - siyah (black) color.

- The term for white in Turkish and Greek literary texts is similar in that it stands for purity, cleanliness, and innocence.
- Although there is no significant semantic difference between the two languages, in Turkish, the word for white color is also used in situations of fear, worry, and anxiety, whereas in Greek, this expression means yellow or pale.
- In Turkish and Greek, the term "white" color is used, as well as the word "ak" in Turkish.
- The color yellow is associated with health in both languages, and it is also used in expressions of emotions such as fear, anxiety, cowardice, and hatred.
- Yellow differs from Turkish in that it is translated as pale or losing one's color in Greek. The phrase denoted by the term "white color" is also observed within the context of the term "yellow color". This suggests flexibility in the use of both color terms. It also reveals the affinity of the two colors.
- The word for purple color is not found in Greek texts. In Turkish texts, it is usually attributed to a change in the color of the face. These Turkish expressions are translated into Greek with the word "darken" removing the word for "color" entirely, or (in one case) with the word for the color red.
- Although there may be variations in color lexical naming, it does not seem to be attributed to differences in color perception. Therefore, there is an equivalence between the two languages on a semantic/connotational level. In Turkish, an expression using the color purple is expressed with a variety of colors such as black, lilac, lavender, burgundy, and red in Greek.
- The term gray is similar in both languages in its semantic and connotative dimensions. It is frequently used to express a bad mood, pessimism, death, a colorless and monotonous life, and the futility of the world.
- Pink is used in two expressions in Turkish literary works. In Greek, the word for pink is not used, but the color rose is. Both languages have absolute semantic equivalence, not in terms of color, but in terms of expression.
- Although green is a positive symbol of nature, fertility, and hope in both Turkish and Greek, it also represents terror, suffering, and despair in some literary texts.
- In the only expression where the word for blue color is used, it is equivalent as the citation and reference in the context is considered.

References

- Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Α., & Ευθυμίου, Α. (2006). *Οι στερεότυπες εκφράσεις και η διδακτική της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*, Αθήνα, Πατάκη.
- Brunel, P., Pichois Cl., & Rousseau, A. M. (1983). *Τι είναι η συγκριτική γραμματολογία;*. (Μτφ.σημ. Δ. Αγγελάτος). Αθήνα: Πατάκης.
- Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (2011). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης. Ανανεωμένη έκδοση.

- Gibbs, R. W. (1994). *The poetics of Mind: Figurative Thought, Language and Understanding*. New York: Cambridge University Press.
- Hatch, A. J. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of York Press.
- Jakobson, R. (1959). *On Linguistic Aspects of Translation*. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts.
- Katan, D. (1999). *Translating Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. Manchester: St. Jerome.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Kadıköy İstanbul: İthaki Yayınları, çev. Gökhan Yavuz Demir.
- Mogorrón, H. P. (2008). Comprehension and translation of idioms, *Meta 2008*, Volume 53, number2, 378-406.
- Nayak, N. P., & Gibbs, R. W. (1990). Conceptual knowledge in the interpretation of idioms. *Journal of Experimental Psychology: General*, 119(3), 315–330.
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Türkben, T. (2015). Anlam Bilim Açısından Geçmişten Günümüze Kadar ‘Gök’ Kavramının Anlamsal Yolculuğu. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015 (5), 265-272. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34517/385017>

Literary works

- Ιορδανίδου, Μ. (2014). *Λωξάντρα*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Λιβανελί, Ζ. (2015). *Οτελ Κωνσταντινίγιε*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Ουμίτ, Α. (2012). *Μνήμες της Κωνσταντινούπολης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Παμούκ, Ο. (2002). *Με λένε Κόκκινο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ωκεανίδα ΑΕ.
- Σαμαράκης, Α. (2013). *Το λάθος*. Αθήνα: Εκδόσεις Ψυχογιός ΑΕ.
- Σωτηρίου, Δ. (1962). *Ματωμένα Χώματα*. Αθήνα: Τεσσαρακοστή έκδοση, Εκδόσεις Κέδρος.
- Livaneli, Z. (2015). *Konstantiniyye Oteli*. Şişli İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık ve Yapımcılık A.Ş.
- Pamuk, O. (2012). *Benim Adım Kırmızı*. Karaköy İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Samarakis, A. (2014). *Yanlış*. Topkapı İstanbul: Uşak Akademi Kitap Dağıtım Pazarlama.
- Sotiriyu, D. (1991). *Benden Selam Söyle Anadolu'ya*. Galatasaray İstanbul: Can Yayınları.
- Ümit, A. (2017). *İstanbul Hatırası*. Cağaloğlu İstanbul: Everest Yayınları.
- Yordanidu, M. (1990). *Lokandra*. Sultanahmet İstanbul: Belge Uluslararası Yayıncılık.

24. 80 Kuşağı İçerisinde Özgün Bir Şair: Hüseyin Atlansoy¹

Selçuk ÇINAR²

APA: Çınar, S. (2024). 80 Kuşağı İçerisinde Özgün Bir Şair: Hüseyin Atlansoy. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 404-428. DOI: 10.29000/rumelide.1470142.

Öz

Tanzimat şiirinden 1980'lere uzanan birikimde Türk şiirinde; dil, söyleyiş, yapı, ölçü, imge kullanımı vb. bakımından birçok değişim yaşanır. Elbette bu değişimlerle gelen yenilikler, gelenekten bağımsız değildir. 1980'lerde şairler, şiiri politik araç olmaktan kurtarıp poetik bir yaklaşımla ele alırken Divan, Halk ve II. Yeni şiirlerinden beslenmeyi ihmal etmezler. 80 Kuşağı şairleri tarafından çıkarılan veya onların ürün yayımladığı *Poetika*, *Üç Çiçek*, *Şiir Atı*, *Yönelişler*, *Bürde* gibi dergilerde de gelenekle kurulan ilişkiyi açıkça görmek mümkündür. Öte yandan adı geçen dergilerin 80 Kuşağı şairlerinin yetişmesinde sunduğu imkânlar dikkate değerdir. Hüseyin Atlansoy, böyle bir ortamda 1982'de ilk şiirini yazar ve *Yönelişler* dergisinde yayımlar. 1985'te ilk kitabını yayımlayan şairin; 8 adet müstakil şiir kitabı, bu kitapların birleşiminden oluşan 3 adet toplu şiir kitabı ve bir adet de kendi şiirlerinden oluşan bir seçki kitabı vardır. Az da olsa mensur yazılar kaleme alan şairin bu türde sadece bir eseri mevcuttur. Atlansoy, iki kısa poetik metnin haricinde şiirle ilgili bir şey de yazmaz. Poetik tavrını dahi şiirle anlatmayı yeğler. Şair, şiirin kendisi için vazgeçilmez olduğunu "Şiir yazmasaydım bir hayatım olmazdı." cümlesiyle özetler. Genelde edebiyat özelde 80 Kuşağı içerisinde, İslami/İslamcı şiir veya mistik-metafizik şiir şeklinde adlandırılan ve bu yönelim içerisinde anılan Atlansoy, 80 Kuşağı içerisinde "özgün" bir şair olarak öne çıkmaktadır. Bu makalede Atlansoy şiirinin genel özelliklerine değinildikten sonra öne çıkan bu özellikleriyle şairin, kuşağı içerisinde edindiği özgün konuma işaret edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Modern Türk şiiri, 80 Kuşağı, Hüseyin Atlansoy, özgünlük

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale 05-06 Mart 2024 tarihleri arasında Ankara'da İzdas Kongre tarafından düzenlenen VII. Uluslararası Ankara Multidisiplinler Çalışmalar Kongresi'nde sunulan "80 Kuşağı İçerisinde Özel Bir Ada: Hüseyin Atlansoy" başlıklı bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş hâlidir. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %9

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 21.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1470142

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraf Körlük

² Dr., Milli Eğitim Bakanlığı / Dr., Ministry of National Education (Ankara, Türkiye), selcukcinar01@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-4032-0693, **ROR:** https://ror.org/0ojpga9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossref Funder ID:** 501100013898

An Authentic Poet Among the 80 Generation: Hüseyin Atlansoy³

Abstract

From Tanzimat poetry to the 1980s, Turkish poetry has undergone many changes in terms of language, discourse, structure, prosody, use of imagery, etc. Of course, the innovations that come with these changes are not independent of tradition. In the 1980s, while the poets rescued poetry from being a political tool and dealt it with a poetic approach, they cared growing upon Ottoman, Folk and Hind. New Poems. It is possible to see the relationship clearly established with tradition in journals such as Poetika, Ü Çiçek, Siir Atı, Yönelişler, Bürde, which were published by the poets of the 80's Generation or in which their products were published. On the other hand, the opportunities offered by the mentioned magazines in the training of the poets of the 80's Generation are remarkable. In such an environment, Hüseyin Atlansoy wrote his first poem in 1982. The poet, publishing his first book in 1985, is the owner of 12 poetry books in total- one of which is a selection, three of which are collected poems, and eight of which are individual poems. While writing in type of prose, the poet does not have any book in this genre. At that, he does not write anything about poetry except for two short poetic texts. The poet, who wrote some prose writings, has only one book of this type. On the other hand, he does not write anything about poetry, except for two short poetic texts. He even prefers to express his poetic attitude through poetry. The poet summarizes the fact that the poetry is indispensable for him with such a sentence: "I wouldn't have a life if I didn't write poems." Atlansoy, who is mentioned within such a trend which is named as Islamic/Islamist literature/poetry or mystical-metaphysical poetry and which is based on this tradition -generally in literature, particularly in the 80's Generation- becomes prominent as a "authentic" poet within the 80's Generation. In this article, after mentioning the general characteristics of Atlansoy's poetry, the authentic position of the poet within his generation is pointed out with these prominent features.

Keywords: Modern Turkish poetry, 80's Generation, Hüseyin Atlansoy, originality

Giriş

1960 ve 70'li yıllar şiiri üzerine kalem oynatan birçok şair/eleştirmen, bu dönem şiirinin, estetiği değil politikayı önceleyen tutumu üzerinde hemfikirdir. 1950'lerdeki II. Yeni tecrübesinden sonra siyasette tansiyonun yükselmesiyle beraber adı geçen yıllarda, şiirde estetik kaygı ihmal edilir. Ebubekir Eroğlu, şiirde 1950'lerde estetik kaygının öne çıktığını, 1960'lı yılların ortasından itibaren ise de şiirin belirli bir siyasal görüşün etkisi altına girdiğini belirtir. Ona göre bu durum, 1970'lerde de devam eder ve şiir dili

³ **Statement:** This article is a revised and expanded version of the paper titled "A Special Island in the 80 Generation: Hüseyin Atlansoy", which was presented at the VII International Ankara Multidisciplinary Studies Congress organised by Izdas Congress in Ankara on 05-06 March 2024. It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 9

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 21.03.2024-Acceptance Date: 20.04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1470142

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

genel siyasal beklentilere göre ayarlanır. Şiir dilinde görülen bu eğilim, 1980’lerde değişmeye başlar (Eroğlu, 2005: 61-62).

70 Kuşağı şairlerinden Metin Cengiz de, Eroğlu ile aynı minvalde bir değerlendirme yapar. Ona göre 70’li yıllar şiiri, sokağın tüm siyasî hayatı etkileyecek bir boyut kazanması, günlük yaşamda belirleyici olmasının bir ürünü sayılmalıdır. Bu dönemde genç şairler, geçmiş şiir kazanımlarına sırtını dönüp ortalama bir şiir diline yönelirler. Şiir, bir çeşit siyasî gerçekliği dile getirmenin aracı sayılır. O dönemde hatanın farkında olan şairler, bu anlayıştan uzak durmakla beraber -80’li yıllara kadar- buna açıkça karşı çıkamazlar (Cengiz, 2002: 128-129). 80 Kuşağı şairlerinden Metin Celal’e göre 70’li yıllar şiiri, var olan düzenin ideolojisini aşıp şiir olamamıştır ama 1980’li yıllar şiirinde -“Yeni Türk Şiiri”- bunu yapacak nitelikler tomurcuk olarak bulunmaktadır (Celal, 1999: 16). Öte yandan Mehmet Can Doğan, 1980’lerin ve 90’ların şiirini yönlendiren etkenin, biraz da 1970’lerin şiirindeki kaba siyasî söylemlerden duyulan rahatsızlık olduğunu belirtir (Doğan, 2001: 142).

1970’lerde yazılan şiiri, salt politik ve slogancı şiir şeklinde değerlendirmenin yanlış olduğunu düşünen eleştirmenler de vardır. Ali K. Metin’e göre bu yaklaşım, adı geçen dönemdeki politik olmayan şiirin göz ardı edilmesine yol açmıştır. Bilhassa 80 Kuşağı şairleri, kendilerine meşruiyet sağlamak adına 1970’lerdeki şiire slogancı, politik olmak gibi bir anlayışla yaklaşmışlardır. Metin’e göre bir şiirin meşruiyet kaynaklarını şiirin dışında aramak yerine, onu kendi dönemselleşmiş gerçekliği ve poetik şartlarıyla temellendirmek daha doğru olur (Metin, 2009: 96). 70 Kuşağı şairlerinden Veysel Çolak, kendi kuşağına yöneltilen politik ve estetikten uzak olma eleştirisine itiraz eder. Ona göre 1970’li yıllarda, güncel olaylar birebir şiirde yansıtılır ve bu şiirler çok da okunurdu. Seviye çok düşünce, güncelin şiire girmesine karşı çıkmıştı. 1980’den sonra bu anlayış kabul de gördü. Çolak, ayrıca yaşanılardan iyice uzaklaşarak kitabileşmiş bir şiir yazılmaya başlandığı kanısındadır (Tüylüoğlu, 2016: 61).

Görüldüğü gibi 1970’li yıllar şiirini ele alan bu görüşler kabaca iki farklı kutup şeklinde temayüz eder. Öte yandan 1980’li yılların en büyük belirleyici kavramı değişimdir. 80 Kuşağı üzerine yürütülen fikirlere *Türk Şiirinde 1980 Kuşağı* adlı kitabıyla katkı sunan Baki Asiltürk’e göre 1980’den sonra 70 Kuşağı şairlerinin etkinliği, hem değişen toplumsal ve siyasal şartlar nedeniyle hem de yeni bir şair kuşağının ortaya çıkışıyla nispeten azalır. Bu kuşağı oluşturan şairlerin bir kısmı, 1980’lerde dünyaya bakışlarını ve poetikalarını yenileyerek şiiri devam ettirmeyi yeğlemiş ve bugüne dek başarılı eserlere imza atmışlardır (Asiltürk, 2017: 20-21). 1980’li yıllarda genç kuşak şairler, şiiri salt poetik bir yaklaşımla ele almanın yanı sıra Divan, Halk ve II. Yeni şiirlerinden beslenmeye gayret ederler. 80 Kuşağı şairleri tarafından çıkarılan veya onların ürün yayımladığı *Poetika*, *Üç Çiçek*, *Şiir Atı*, *Yönelişler*, *Bürde* gibi dergilerde de gelenekle kurulan ilişkiyi açıkça görmek mümkündür. Ayrıca adı geçen dergilerin 80 Kuşağı şairlerinin yetişmesinde sunduğu imkânlar dikkate değerdir. Böyle bir ortamda birbirinden farklı poetik yaklaşımları olan birçok şiir yönelimi, 1980’li yılların edebiyatına birbirinden değerli katkılar sunar.

1980’lerin Kültürel Ortamı

Bir dönemin kültürel ortamını belirleyebilmek için o döneme etki eden sosyal ve siyasal şartları bilmek gerekir. Bir diğer mesele, sanat etkinliklerinin veya edebî dönemlerin hangi gerekçelerle belirli bir tarih aralığında ele alınacağıdır. Alaattin Karaca bu konuyu incelerken edebî hareketlerin veya dönemlerin net bir tarihle başlatılmasının edebiyat tarihçileri için bir kolaylık sağladığını, buna mukabil edebî değişimlerin birdenbire ortaya çıkmadığını belirtir. Aksine bu tür değişimlerin tarihî akış içerisinde, etki veya tepki bağlamında kendinden önceki edebî zevklere bağlı olarak yavaş yavaş oluştuğunu ifade eden

Karaca, her edebî değişimin de doğduğu toplumsal çevrenin ve Şartların bir ürünü olduğunu vurgular (Karaca, 2010: 59). Birçok edebiyat araştırmacısı, edebiyat tarihindeki farklı dönemleri ele alırken askerî darbe veya muhtıraların döneme etkisini dikkate almaktadır. Bu anlamda Servet Şengül, 1980'leri değerlendirirken 1980 Askerî Darbesi'nin, toplumsal değişimi anlamada önemli bir ipucu vazifesi gördüğünü belirtir. Ona göre darbeyle birlikte toplumu geliştirebilecek eylem ve söyleme sahip bütün kesimler, ağır bir baskı altına girmiş; böylece tüm siyasi hareketler, darbe sonrasında koyu bir sessizliğe bürünmüştür. Şengül, toplumun aynası olan sanatın ve sanatçıların da bu sessizliğe mecburen katılmasıyla 1970'lerdeki anlayışın aksine bireyi öne çıkaran bir Şiir eğiliminin gelişmeye başladığı kanısındadır (Şengül, 2016: 318).

1980'lerin toplumsal tarihimiz açısından olduğu kadar Şiir tarihimiz açısından da önemli olduğunu belirten Asiltürk, 1980 Askerî Darbesi'nin, dünyadaki değişimlerin de etkisiyle Türkiye'de büyük bir tarihî kopuş meydana getirdiğini ifade eder. Ona göre, 1970'lerdeki çatışma ortamının askerî darbeyle sona ermesi, toplum hayatında önemli değişimlere neden olur. Asiltürk, Askerî darbenin siyasi çatışma ortamının bitmesi gibi olumlu bir sonucu doğurmanın yanı sıra ölkemizin ve dünyanın durumu hakkında kaygı taşıma alışkanlığının gençler arasında zayıflamasına da yol açtığını ifade eder. Asiltürk'e göre bu durum, toplumsal ve bireysel ilişkilerde tüketime dayalı bir anlayışın yaygınlaşmasını ve insani ilişkilerde özölmeyi beraberinde getirir. Böylece insanlar, tatminsizleşip yalnızlaşırlar (Asiltürk, 2017: 32).

Fethi Demir'e göre 1980 sonrası dönem, Türkiye'de yeni bir hayat tarzı, yeni bir toplum, kültür, ekonomik ve gelecek tahayyülü önerdiği için kendinden önceki dönemden keskin biçimde bir kopuşu temsil etmektedir (Demir, 2015: 150). Benzer düşünceleri dile getiren 80 Kuşağı Şairlerinden İhsan Deniz'e göre Türkiye'nin içine girdiği yeni toplumsal ortam, tersinden bakıldığında sanat faaliyetleri için bir yumuşamayı ve insanların birbirini daha iyi anlaması sürecini ortaya çıkarmıştır (Deniz, 1994: 13). Veysel olak, 1980'li yılları değerlendirirken 1970'li yıllarda Türk toplumunun okuma kültürünü yavaş yavaş edindiği bir dönemde 12 Eylül Darbesi'nin gerçekleştiğini, bu süreçten sonra da insanların korkuyla kitaplardan uzaklaştığını, özetle kitapların korkunun kaynağı olduğunu belirtir (Tüylüoğlu, 2016: 61).

Hasan Bülent Kahraman, 1980'li yıllardan başlayarak Türkiye'deki kültürel yapının bir ölçüde değiştiğini ifade eder. Ona göre bunun sebebi, dünyanın birçok noktasında yer alan büyük kurumların çökmesi, doktrin ve ideolojik yaklaşımların erimesidir. 1970'lerin sonu ile 1980'lerin başında "devleti küçültme", "sivil toplum oluşturma" gibi kavramların gündeme geldiğini belirten Kahraman; baskıcı, bürokratik, merkeziyetçi devlet sistemlerinin reel sosyalizmle birlikte özölmesiyle de bireylerin devlete karşı özgürleşmeleri gibi bir sonucun ortaya çıktığı kanısındadır. Ona göre bütün bunların sonucunda Türkiye'de devletin vatandaşlarına kökenlerini, dillerini anlatan resmî kültür tanımı ortadan kalkmıştır (Kahraman vd., 1992: 25).

1980'lerin Şiir Eğilimleri

Her ne kadar bu dönem için "80 Kuşağı" veya "1980'ler Şiiri" gibi genel bir adlandırma yapılırsa da poetik olarak birbirinden çok farklı Şiirler yazılır. 1970'lerde, farklı Şiir anlayışları olmakla beraber toplumcu-gerçekçi anlayış, Şiirin ana damarını oluşturur. 1980'lere doğru ise salt Şiiri önceleyen poetik tavır öne çıkmaya başlar. 12 Eylül 1980 Darbesi ile siyasetin kesintiye uğraması, erkin toplum üzerinde baskısını hissettirmeye başlamasıyla kültür, sanat, edebiyat da içine kapanır ve toplumsal olandan estetik olana yönelir.

Demir, darbenin oluşturduğu kargaşa ortamının, şiirin poetik anlamda farklı yönsemeler içerisine girmesine, gerek içerik gerek üslup bakımından yeni yorumların ortaya çıkmasına zemin hazırladığını ifade eder. Ona göre toplumcu-gerçekçi poetikanın gerilediği, bireyci ve modern eğilimlerin öne çıktığı, şiirin içerik boyutu kadar teknik meselelerinin de ayrıntılı bir biçimde tartışıldığı bu yeni dönem, getirdikleriyle ve götürdükleriyle, birbirinden oldukça farklı bakış açılarıyla değerlendirilir. Demir, kimi zaman toplumcu şiir-bireyci şiir, determinist şiir-indeterminist şiir gibi tartışmaların; kimi zaman 1980 sonrası şiiri çeşitli biçimlerde tasnif etmeye çalışan anlayışların farklılığından doğan polemiklerin bu dönemdeki şiir tartışmalarının ana gündemini oluşturduğunu belirtir (Demir, 2015: 150). Demir'in de işaret ettiği gibi bu dönemin en belirgin özelliği şiir anlayışlarındaki çeşitlilik ve onun üzerine yapılan tartışmalardır. Ayrıca bu dönemi değerlendirirken salt bu dönemin estetiğinden hareket etmemek de gerekir. Bir önceki dönemin farklı şiir yönelimlerinin bu dönemde izini sürmek, dönemi anlamada yararlı olacaktır.

Örneğin Kemal Gündüzalp, 1980'lerde iki ana şair kesiminin varlığından söz eder: İlki, değişen dünya ve ülke şartlarında toplumcu-gerçekçi geleneği yeniden yorumlayan ve 1970'lerin şiirinin olumsuzluklarını gidermeye çalışan kesim, diğeri 1970'lere tepki içeren II. Yeni'nin yerinde sayan öncülerinin izini süren, "kopya" bir şair kesimi. Ona göre ikinci anlayışın şiiri, gelenekten kopuktur. Örneğin Ahmet Erhan, 1970'leri 1980'lere taşıyan şairdir. Asıl 80 şiiri, ilk kesimin şiiridir (Gündüzalp, 2011: 172).

Cengiz ise 1980'lerdeki arayışları üç gruba ayırır: İlki, geleneği yeni bir şiir için basamak görenek bireysel temelde toplumsal sorunları ele alan, imgesel, kapalı bir şiir. İkincisi, aynı söyleyiş biçiminden yola çıkarak bireyi, bireyin karmaşık sorunlarını yazan bir şiir. Son olarak geleneği yeni bir şiir için imkân olarak değil de yeni bir klasizm için gerekli gören anlayışı savunan bir şiir (Cengiz, 2002: 132).

Gündüzalp ve Cengiz'in birbiriyle pek de uyuşmayan tasniflerinin yanı sıra Hasan B. Kahraman da bu dönemin şiir eğilimlerini kendi penceresinden ele alır. Kahraman, 1980'lerin ortasından başlayarak yazılan şiirin İslamcı şiir ve Yeraltı şiiri olmak üzere iki ayrı izlek geliştirdiğini belirtir. Ona göre bu, Türkiye'de 1980'lerde görülen siyasal ve toplumsal yapıdaki değişimlerin bir sonucudur. Bu değişimlerin ortak paydası, Türkiye'nin moderniteyle girdiği hesaplaşmadır (Kahraman, 2000: 131).

Bu üç tasnif denemesine karşılık Baki Asiltürk, daha ayrıntılı bir şekilde dönemin şiir eğilimlerini belirler. Asiltürk, 1980'ler şiiri hakkındaki bütün yazılanlara bakıldığında kuşağı oluşturan şairlerin şiir anlayışlarını genel hatlarıyla -arada geçişmeler, sapmalar da olsa- sekiz ana başlıkta tasnif eder:

1. Estetiği önceleyip imgeye başvuran, özellikle anlatımcı ve slogancı-toplumcu şiire karşı olan İmgeci şiir.
2. Başı sonu belli kısa bir hikâyesi olan, olay örgüsüne, neden-sonuç ilişkisine yaslanan Anlatımcı (Narrative) şiir.
- 3- Halk şiirine, halk kültürüne ve yerel değerlere yaslanan Folklorik/Mitolojik şiir.
4. Mistik-metafizik kaygıları öne çıkaran Metafizik şiir.
5. Türk şiirini tarihsel bir bütünlük içerisinde gören, bu nedenle gelenekle ilişki kuran Gelenekselci şiir.
6. 1970'lerin egemen şiir anlayışını temsil eden toplumcu söylemi devam ettiren Toplumcu şiir.

7. Yeraltını, isyankârlığı, aykırılığı esas alan Beatnik-Marjinalci şiir.

8. 1940'ların hâkim anlayışı Garip akımının izinden giden Yeni Garipçi şiir (Asiltürk, 2017: 99-100).

Elbette yapılan bu tasniflere karşı dolaylı da olsa itirazlar da söz konusudur. Mehmet Narlı, darbeye birlikte 1980 öncesi her alandaki katılığın buharlaşmasının, siyasal tabanları kaydırıldığını; insan, kültür ve olgular çevresindeki algıları bulanıklaştırdığını belirtir. Bu gelişmelerin şairleri derinden etkilediğini ifade eden Narlı, örneğin özellikle son on yılda aynı şairin şiirlerinde hatta aynı şiirinde, varlığı kaos olarak algılayan bir zihni; bütün öğretileri görmüş yaşamış gibi bir tavır; tutunamayışını kutsallaştıran bir bakışı; bazen bir radikal kimliği; yanan, ezilen coğrafyalardan, insanlardan söz etmeyi küçümseyecek bir gerçeklik olarak gören içrek allame tavrını görmenin mümkün olduğunu ekler. Ona göre bu mümkünse böyle özellikleri olan şairler hangi gruba dâhil edilmelidir? Asiltürk'ün "mistik, muhalif, postmodern, anarşist, imgeci, gelenekselci şair" şeklindeki tasnifinin ne kadar mümkün olduğunu soran yazar, bu sınıflandırmada bazı çelişkilerin bu gerçekliğe bağlı olduğunu, ayrıca bu çelişkilerden arınmış bir tasnifin de şimdilik yapılamamasının da doğal olduğunu belirtir (Narlı, 2019).

4. 1980 Şiirinde Mistik-Metafizik Eğilim

1980 sonrası şiirde, yönelimler meselesinde daha özel bir yaklaşımla ele alınması gereken bir diğer başlık, "İslami şiir, İslamcı şiir, Müslüman şiir, Mistik şiir, Metafizik şiir" gibi farklı şekillerde adlandırılan şiir anlayışıdır. Bu anlayışa sahip şairlerden biri olan İhsan Deniz, metafiziği olmayan şiirin "büyük şiir" olamayacağını belirterek konunun önemine dikkat çeker (Öztunç, 2014: 42-50). Deniz, farklı bir söyleşide de metafizik yönelimin, 80 şiirinin yan unsurlarını yedeğinde taşıyan ve tüm bu özelliklerle zenginleşen esas unsur olduğunu, 1980'li yıllar şiirinin de gerçek şahsiyetini bu eğilimde bulduğunu belirtir (Deniz, 1994: 12). Bu anlamda ona göre yukarıda farklı kavramlaştırmaları verilen şiir yönelimini "mistik-metafizik şiir" şeklinde isimlendirmek en uygun olanıdır (Deniz, 2006). Çünkü şairleri solcu/sağcı, İslamcı/laik şeklinde nitelendirmek, şiiri değerlendirirken kişiyi yanlış düşüncelere sevk eden bir yaklaşımdır (Yener, 2007: 89).

Kuşak şairlerinden Haydar Ergülen de Deniz'le benzer fikirlere sahiptir. Şiirin şaire de okura da metafizik ürpertiler duyurması gerektiğini düşünen Ergülen, -şairin dünya görüşünden ve inancından bağımsız olarak- şiirin şaire rağmen metafizik bir tarafının olduğunu belirtir (Öztunç, 2014a: 60). Mehmet Ocaktan da şiirde metafizik kavramını önemseyenlerdendir. Ona göre bir şair, geleneği yeni zamanlarda yorumlarken özellikle soyut ve metafizik kavramlarını derinlemesine kavramalıdır çünkü hiçbir dönemde şairler, fizikötesine yabancı kalmamışlardır (Ocaktan, 1990: 4-5).

Mistik-metafizik kavramlarının yanı sıra yukarıda da ifade edildiği gibi İslami, İslamcı gibi kavramlar ve bunların temsil ettiği yönelim üzerine de tartışmalar yapılır. Mehmet H. Doğan, adı geçen yönelimi "Müslüman şiir ve İslamcı şiir" kullanımlarını da hatırlatarak ele alır. Bu şiirin daha çok Necip Fazıl'ın 1920'li 30'lu yıllardaki biçimine ve söylemine dayandığını, sonrasında II. Yeni'den gelen Sezai Karakoç ile ondan ayrı olarak Nuri Pakdil'in, sonraki kuşaktan Cahit Zarifoğlu ve İsmet Özel gibi II. Yeni'den beslenen şairlerin ağırlığının arttığını belirtir. Yazar, 1980'lerin ortasında amacın her şeyden önce şiir olduğunu söyleyerek aynı dergilerde yazan "laik" ve "İslamcı" şairlerin kısa birlikteliğini de garipser (Doğan, 2008: 17). Mehmet Şerif Onaran ise konuyu "İslamcı anlayış" kavramını kullanarak irdeler. Yazar, İslamcı anlayışın gelişmesine Sezai Karakoç'un *Diriliş* ve Nuri Pakdil'in *Edebiyat* dergilerinin öncülük ettiğini, Cahit Zarifoğlu'nun anlatımcı şiire derinlik kazandırdığını belirtir. Ona göre İsmet Özel

ile Ebubekir Eroğlu iç gerçeklerin usta yorumcusu olarak iz bırakmıştır. İslamcı düşüncenin çağdaş edebiyatımızda kişilik kazanması, Nuri Pakdil'in *Edebiyat* dergisiyle olmuştur (Onaran, 2006: 110-111).

Kahraman, 1980'lerin şiirinde İslami damarın resmi dil anlayışına uygun şiirler ortaya koymasını, kültürel beslenme havzasının nispeten geniş olmasına ve geçmiş kültürel birikime birinci elden ulaşabilmesine (Arapça ve Farsça bilen şairleri kastediyor) bağlar ve bu durumun, ilginç bir söylemi üretmelerine imkân tanıdığını ifade eder. Ona göre bu şiir; Nazım Hikmet, Mehmet Akif veya Tevfik Fikret şiiri gibi keskin ve militan değildir. Bir "karşı şiir" olmasına rağmen sistemle hiç etkileşimde bulunmamakta, onu ne övmekte ne yermektedir. Kahraman, bu şiirin karşıtlığını, gizli bir aşkınlık anlayışını temellendirmeye çalışarak ve belli bir bilinç yapısının altını çizerek ortaya koyduğunu söyler. Ona göre bu anlayış, kişinin varoluşunu sorgulamaya, evrensel trajijini belli bir söylem ve belli bir terminoloji ile dönüştürmeye çalışmaktadır. Bu nedenle şiirin dolaylı bir dil ve söylem geliştirdiği söylenebilir (Kahraman, 2000: 139).

Ergülen, "İslamcı şiir" tabirini kullanır ve bu şiirin modernist ve muhalif bir çizgi izlediğini söyler. Şairlerin zekâ düzeyi yüksek, eskiyi ve yeniye izleyen şiirler yazdığını, şiir tadını öne çıkararak dertlerini güzelce anlattıklarını belirtir (Ergülen, 1992: 60). Yakup Altiyaprak da 1980'lerde şiir yazan İslamcı camiadaki şairlerin, İslamcı akım denince akla ilk gelen isimlerin çok gerisinde kaldıklarını belirtirken zımnen "İslamcı şiir" tabirini benimsemiş olur. Ona göre bu kuşak, *Diriliş* ve *Mavera* dergileriyle oluşan Sezai Karakoç ve Cahit Zarifoğlu ile yakalanan metafizik şiirden sonra modernizmin hayatımızdaki etkisine karşı dinî duyarlılığı yeterince yansıtamamıştır (Altiyaprak, 2008: 117).

Metin Cengiz de İslamcı, Müslüman şiir gibi bir adlandırmaya itiraz edenlerdendir. Ona göre bu şairlerin yaptığı, şiirde İslami hava uyandıracak kelimeler kullanmaktan başka bir şey değildir. Bu yönelimin, 1980'lerde yazılan şiirden ayrılan başka da bir özelliği yoktur. Fakat yine de bu niyetle yazılmış şiirin varlığı kabul edilmelidir diyen Cengiz, Cahit Zarifoğlu'ndan sonra İhsan Deniz, Hüseyin Atlansoy gibi şairlerin bu şiirin başarılı örneklerini verdiğini belirtir (Cengiz, 2002: 134-144). Arslanbenzer de "İslamcı şair" tanımlamasını doğru bulmaz. Ona göre ister İslamcı olsun ister olmasın "şair", kendisini şiirin dışından, üstünden veya altından bir başka sıfatla anmayı anlamlı bulmaz. Şiir, amacını kendi içinde taşıyan bir uğraştır; bu amaca sadece şiirden hareketle ulaşılır. Yazar, İslamcı şair ifadesinin şairin önünü kesmek için konmuş bir tanımlama olduğu kanaatindedir (Arslanbenzer, 2011: 30).

Atlansoy da İslamcı şiir, İslami şiir, Müslüman şiir/şair, metafizik şiir, Sünni şiir/şair gibi isimlendirmelere olumlu bakmaz. Ona göre şair ve sanatçı kavramları önemlidir. Şiirin duygularla yazıldığını belirten şair; İslamcı, solcu, milliyetçi gibi bir şiirin olamayacağı kanısındadır. Ama şairin Müslümanlığı, kendisini şiirde gösterebilir. Dolayısıyla bir şair, "İslamcı şiir yazarım." dese de yazamaz. Bu, slogan olur. Öte yandan Atlansoy, Asiltürk'ün kendisini "mistik-metafizik şiir" başlığında değerlendirmesini de doğru bulmaz. Ona göre bu, çok doğru bir ayırım değildir. Fizik ve metafizik beraberdir, onları ayırmak doğru değildir (Çınar, 2020).

80 Kuşağı İçerisinde "Özgün" Bir Şair

Yukarıda da ifade edildiği gibi birbirinden çok farklı mecalarda gelişen şiir eğilimlerinin olduğu böyle bir ortamda Hüseyin Atlansoy, 1982'de ilk şiirini yazar ve *Yönelişler* dergisinde yayımlayarak edebiyat sahasına adım atar, sonrasında da 1985'te ilk kitabını yayımlar. Sekiz müstakil şiir kitabı bulunan şairin, bu kitapların birleşmesinden oluşan üç toplu şiir kitabı ve bunlardan ayrı olarak kendi şiirlerinden oluşan bir seçki kitabı vardır. Atlansoy, 1990'da yayımladığı üçüncü kitabı *Şehir Konuşmaları* ile 1990

Türkiye Yazarlar Birliği şiir Ödülü'ne ve Star gazetesinin -2014'ten bu yana vermeye başladığı- Necip Fazıl şiir Ödülü'nün ilkinde layık görölür. Düzyazı türünde az da olsa yazılar kaleme alan şairin bu türde sadece bir kitabı vardır. Deyim yerindeyse ömrünü sadece şiire adar. Hatta iki kısa poetik metninin – Aşağıda şairin sanat anlayışına değinirken bu metinlere atıf yapılmıştır.- haricinde şiir üzerine bir şey de kaleme almaz. Bu manada poetik tavrını dahi şiirle anlatmayı yeğler. Aşağıya alınan örnek metinlerde, bu tavrın nasıl ortaya çıktığını görmek mümkündür:

Yağmur bir kez daha yağıyor şiirime (Atlansoy, 2016: s. 24)
işte bak kendimi
kurşun kubbe güvercin kanatlarına
beyaz bir imge gibi terk ediyorum (Atlansoy, 2016: 97)
Seslenebilseler, Ah! Seslenebilseler
Bilumum şiirlerinde yağmur yağacak şairlerin (Atlansoy, 2016: 181)
ey suretim sen kendini
dua sularına aydınlık sofalara at
yoksa gider karanlık odalarda
safiyetini ısrarla koruduğun
şiir denilen at (Atlansoy, 2016: 265)
Sultanahmet'te ışlık çalmak gibidir
benim için şiir: sürekli
damarlarımda akar zaman. (Atlansoy, 2016: 272)
Sırım gibi bir sır bu
Görünmez haneremde zarif hançer
Kılksız bir balık gibi
Yüzer şiir denizinde sözler, sözcükler (Atlansoy, 2016: 287)

Öte yandan şiirin kendisi için vazgeçilmez olduğunu “şiir yazmasaydım bir hayatım olmazdı.” (Tokay, 2020) sözleriyle özetleyen şair, sanatın kendisi için varoluşsal bir mesele olduğuna işaret eder. Aşağıya alınan örnek metinlerde de bu yaklaşıma dair ipuçları vardır:

senin gündoğumlarına ağdım
terkedilmiş kaderim oldu şiirim (Atlansoy, 2016: 109)
Ölüyorum ya her şiir bitiminde
Sizin gelmenize çok sevindim (Atlansoy, 2016: 385)
Bir bilsen
Aklıma geldiğinde gülümsemem
şiir bitimleri gibi
Ölürüm yeniden ve yeniden (Atlansoy, 2016: 394)
Sizin olsun bütün şairlikler
Bana kalsın şiir tek (Atlansoy, 2016: 436)

Yılmaz Özakpınar, insanın bilgileriyle ve becerileriyle çok yetersiz kaldığı başlangıçtaki o etin koşullarda bile sadece hayatını sürdürmek için o şartlarla boğuşmadığına, ayrıca sanat da yaptığının

bilindiğine işaret eder. Ona göre bu dönemde sanat, modern dikotomideki gibi ne toplum ne de sanat için yapılmakta; salt insanın ruhundan, zihninden fıskıran kaçınılmaz bir olay şeklinde meydana çıkmaktadır (Özakupınar, 2014: 360). Buna mukabil modern zamanda sanatın ortaya çıkma nedenleri değişir ve çeşitlenir. Örneğin “Sanatsal yaratışın ana dürtülerinden biri, kişinin dünyaya oranla daha önemli olduğunu duyma ihtiyacı” (Sartre, 2011: 46) iken bir başka neden de İsmet Özel’in ifadesiyle “İnsanın, varlık içindeki yeri konusunda kaygıya kapıldığı zaman şiire (sanata) yaklaşması” (Belge, 1982: 7) bir nevi konumunu sağlama almaya çalışmasıdır. Atlansoy için de sanatın böyle bir işlevinin olduğu söylenebilir.

Atlansoy, Eskişehir’de henüz 12 yaşında bir çocukken komşuları Ahmet Kot ve onun vesilesiyle de yazar Atasoy Müftüoğlu ile tanışır, onların okuma halkalarına dâhil olur. Yine aynı dönemde Ahmet Kot’la İstanbul’a giderek Sezai Karakoç, İsmet Özel ve Ebubekir Eroğlu ile tanışır. Daha sonra *Yönelişler* dergisinde, Eroğlu ile tekrardan yolları kesişir. Böylece Atlansoy, belli bir çevre içinde genç bir şair olarak çalışmalarını sürdürür. Ömer Lekesiz’in ifadesiyle Atlansoy’un da içerisinde yer aldığı İslamcı edebiyat denilince Mehmet Akif Ersoy’dan Necip Fazıl Kısakürek’e, Sezai Karakoç’tan Nuri Pakdil ve Cahit Zarifoğlu’na oradan da 1980’lere damga vuran Ebubekir Eroğlu’nun çıkardığı *Yönelişler* dergisine uzanan bir geleneği anlamak gerekir (Lekesiz, 2005: 962-978). Genelde edebiyat özelde 80 Kuşağı içerisinde, İslami/İslamcı şiir veya mistik-metafizik şiir şeklinde adlandırılan ve yukarıda belirtilen geleneğe yaslanan bu yönelim içerisinde anılan Atlansoy, 80 Kuşağı içerisinde “özgün” bir şair olarak öne çıkar. Yukarıda da ifade edildiği gibi Baki Asiltürk, onu Metafizik şiir başlığında ele alır. * Fakat şairin tek ana izleği elbette metafizik değildir. Atlansoy’un imgesel söyleyişi, ironik anlatımı, yapısal tercihleri, şiirini mütemediyen yenileme tavrı bu tanımlamayı aşacak düzeydedir. Elbette edebiyat tarihi açısından gerekli olmasına rağmen her tasnif denemesi, ortalama bir fikir vermekle beraber kesin sınırları göstermez.

Atlansoy’un Sanat Anlayışı

Hüseyin Atlansoy, şiir yazmanın yanı sıra şiir üzerine düşünen ve kendisiyle yapılan söyleşiler ile az da olsa bazı yazılarında bu düşüncelerini paylaşan bir sanatçıdır. Ona göre kozmik algılaması derin ya da hiç olmayan şairler, dünyaya ve onun sınırlılığına mahkûmdur. Diğer boyutuyla bir şair, ruhu öncelemelidir ki ruhu önceleyen şair, aşkı, suyu ve toprağı önceler. Buna mukabil bedeni önceleyen şair ise isyanı, ateşi ve rüzgârı önceler (Atlansoy, 2000: 6). Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere fiziki bir âlemin sınırlarını aşmak, kendi dilsel ve özgün evrenini kurmak, bir sanatçının temel görevidir. Bunun için sanatçı etik ve estetiğin birleştiği noktadan hareket etmeli, kendi imge ve semboller dünyasını oluşturabilmelidir. Atlansoy’un sanat eserinde önem verdiği kavramlardan birisi de sahicilik/sahihliktir. Sahicilik için gerekli olan en önemli kavramsa kendiliğindenliktir. Kendiliğindenlik, sanat eserinin sanatçıya “dalga dalga veya dingin bir şekilde” gelmesidir. Öte yandan şair; sahiciliği, sanatçının “kendini sahic bir evren anlayışı içinde, kutsalla bağlantılı, metafizik bir gerilim ile ilişkilendirilmiş; geçmiş, şimdi ve gelecek çizgisinde bir insan olarak yitip olanını yakalamaya çabalaması” şeklinde tanımlar (Atlansoy, 1997: 2).

Sanatçının eserini, “yaratış”ı taklit ederek oluşturduğu takdirde hakiki ve öznel olabileceğini düşünen Atlansoy’a göre sanatçı, yapay ve nesnel olmamak adına yaratılışı taklit etmemelidir. Yaratılışı taklit edenler, “doksa” dan* beslenirler ve eserleri metafizikten yoksundur. Öte yandan sanatçı yaratış taklit

* Ayrıntılı bilgi için bkz. Asiltürk, B. (2017). *Türk Şiirinde 1980 Kuşağı* (2. baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
* Platon’da, nesnelere İdealar olan episteme ya da bilgiyle kıyaslandığında, daha aşağı bir bilis türüne karşılık gelen sanı ya da kanaat. Bkz. Cevzici, A. (2000). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları, s. 99.

ederken bu unsurların neliğine, niteliğine dikkat etmeli ve Tanrı'yı oynamak gibi bir tehlikeden uzak durmalıdır (Atlansoy, 2006: 77).

Atlansoy'un şiirinde temel kavramlardan biri olan metafizik dışında, bir diğer önemli kavram da soyutlamadır. Şairin beslenme kaynaklarından Sezai Karakoç, sanatta metafizik ve soyutlama kavramlarını en üst noktaya koyar. Karakoç, soyutlamayı sanatın bir yandan biçime öte yandan da kalıcılığı aramaya yönelen bir ilkesi olarak görür. Soyutlama; doğanın kemiğini-iskeletini görme, geometrisine erme ve matematik imkânlarını araştırma, eserin üzerine temelleneceği şematizmi yakalama çabasıdır. Sanatçı, soyutlama işleminden hareketle malzemesini işler. Soyutlanan doğa, geçici olarak adeta ölü hâline gelir. Bu noktada sanatçı, ona kendi ruhundan üfleyerek can verir. Bütün bu görüşlere ilaveten Karakoç, soyutlamanın sanatın tek kuralı olmadığını da belirtmeyi ihmal etmez (Karakoç, 2007: 12-13). Atlansoy da şiiri, bir soyutlamadan ibaret görür ve şairleri, kendilerini soyutlama ruhuna hepten kaptırmamaları konusunda uyarır. Çünkü bu durumda da onları "Ruh ve Madde Yayınları" gibi dolaşma tehlikesi beklemektedir. Ruh ve madde arasında sıkışan şiir, metafizik olanı ve hakiki sanatı iskalama hatasına düşebilir. Bu anlamda şair, belli bir soyutlama grubuna kendisini kaptırmamalı, soyutlamaları sağlam bir zemine oturtmalıdır. Yani soyutlanan şiir, şairi dünyadan ya da yaşadıklarından koparmamalıdır. Şair, bu dengeyi şiirin kendi iç mantığı ve tutarlılığı içinde kotarmak zorundadır (Yakın, 2004, s. 65).

Atlansoy'un sanatta önemseydiği bir diğer kavram, hakikatin sadeliğidir. Ona göre hakikat, sadedir ve sanat da hakikatle ilişkili olandır. Cevdet Karal'ın ifadesiyle hakikatten beslenen sanatçı, şiirini bir üretim nesnesi olarak görmez. Çünkü bu, bünyesinde sahteliği de barındıran bir anlayışa yol açar (Karal, 1991, s. 26).

Atlansoy Şiirinin Genel Özellikleri

Atlansoy, şiire başladığı dönemde karamsar bir ruh hâline sahiptir ve bu nedenle hayatın akışına karışmamaktadır. İçinde bulunduğu hâl ile olmak istediği hâl arasında kesin bir ayrım vardır. İlk iki kitabı şekillendiren atmosfer, şairdeki bu ruh hâlidir. Osman Özbahçe'ye göre Atlansoy'da şiir, asıl ve ona uygunsuz eldekinin uyumsuzluğundan kaynar. Bu 'kaynama', şiir boyunca giderek uygunsuz olanı eritir (Özbahçe, 1999: 52). Şair, bu durumun sebebinin o zamanki evren anlayışına bağlar. Atlansoy'un ilk şiirlerinde var olan evren tasavvuru ve ontolojik duruş, evreni sonsuz boşluğu içinde siyah görmekte ve bu ağırlığı şair, ironik bir tavır ile dengelemeye çabalamaktadır (Atlansoy, 1998: 33). Bu yüzden şair, ilk üç kitapta ironik anlatımın dozunu yer yer artırır. Daha sonra belli bir dönem ironiyi azaltır fakat 2005'ten sonraki şiirlerinde ve günümüzde yayımladığı şiirlerde tekrardan ironik anlatıma yönelir. Aşağıya farklı eserlerden alınan metinlerde bu anlatımın izleri görülebilir.

Atlansoy şiirinde var olan "ben/biz-öteki" yapısı, ilk şiirlerden itibaren görülür. 1982'de *Yönelişler* dergisinde yayımlanan "Batıda Kan Var" adlı şiirde ezilen, horlanan Kızıldere'lerin Amerikalılarca maruz bırakıldıkları zulümlere gönderme yapılır. Beyaz insan, kendini üstün bir konumda görerek kıtadaki asıl ev sahibini horlar ve ona vahşi sıfatını yakıştırır. Şair, bu noktada "öğrendik vahşiliğimizi kitaplardan" dizesiyle sömürgeci zihniyeti ironize eder. Ashında şair, vahşi olanın Kızıldere'li değil, onları kendi vatanında ezen, yok eden "Beyaz insan" olduğunu ima etmektedir:

-Vahşi

ölüm ateş ve kül haliyle acımasız

cihangir ve kocaman

öğrendik vahşiliğimizi kitaplardan (Atlansoy, 2016: 14)

“Kedi Tırnağında Nar Çiçeği” şiirinde, modern ile geleneksel hayat arasındaki çatışma trajik, ironik bir yaklaşımla ele alınır. 17. yüzyıl Osmanlı seyyahı Evliya Çelebi üzerinden geleneksel ulaşım ile modern tekniğin ortaya çıkardığı ulaşım ve onun kültürü olan trafik arasında elbette bir uyumsuzluktan söz etmek mümkündür. Bu açıklama ışığında şairin kastettiği şeyin modern kültürün, geleneğe hayat hakkı tanımadığı yorumu yapmak mümkündür:

önce de söylemiştim

trafik evliya çelebilere hayat hakkı tanımıyor (Atlansoy, 2016: 33)

Balkon Çıkmazında Efendilik Tarihi eseri, ironik bir girişle başlar. “Gelen Dalga Bir” şiirine şair, “Ya!/ İntihar ilâcı şairi geri döndü/ İçeride yapamamış. Öyle çok kişi var ki içeride yapamayan.” dizeleriyle kendisine dönük bir ironi yapar. Mehmet Özger’e göre bu dizelerde şair, kendi şairlik kimliği ile yine kendisi arasındaki mesafeye vurgu yapar. Şiiri bırakmak ya da şiirsiz yaşayamamak durumları içeride yapamamak ifadesiyle somutlaştırılır (Özger, 2021: 103).

“Çay İçin Teşekkürler” şiirinde de geçmiş ve modern hayatın zıtlığı ironik bir şekilde tasvir edilir. Şairin birkaç kez atfı yaptığı “Türklerin atlarından inmesi” sembolik bir anlam taşır. Attan inilmiş ama modern hayatın bir ürünü olan trafik kurallarına da uyum sağlanamamıştır:

türkler

atlarından indiler

yayaların sarı ışığı yoktur

bilemediler (Atlansoy, 2016: 133)

“The Fish Don’t Talk About The Water” adlı uzun şiir, ironik anlatımla örülmüş bir metindir. Şair, gençliğinde Eskişehir’de bilardo oynadığı günlerden kalma bir bilgiyle ironi yapar. “Pike çekmek ve çuha” kavramları, bilardo oyununa ait kavramlardır. Pike, uçağın yüksekten, hedef üzerine büyük bir açı ile inmesi; çuha, bilardo masasının üzerindeki kumaş anlamına gelmektedir. Pike çekmek de bilardo sopasını dik bir açıyla bilardo topuna vurmaktır. Bunu yaparken sopanın masaya sert bir şekilde değmesi sonucu çuha yırtılabilir. Şair, bu durumu insanı gülümseten bir anlatımla tasvir eder:

/hey dur, atlama

Hem pike çekmek yasaktır

hem çuhayı yırtan öder orda. (Atlansoy, 2016: 175)

1998’de yayımlanan *Kaçak Yolcu* ile ironik anlatım -şair her ne kadar ara verdiğini söylese de- geri plana itilmiştir. İroninin rengi koyudan açığa doğru ilerlemiş ama tamamen de beyaza ulaşmamıştır. Çünkü ironi, şairin hayata karşı tavır alışında bir mecburiyettir. 1990’larda İslam dünyasında yaşanan acılardan ötürü karamsar bir havanın hâkim olduğu “İyi Günler İlerde Anneanne” şiirinde şair, sloganik söylemlere ironik bir gönderme yapar. Şair karamsardır çünkü İran-İrak savaşı yeni bitmiş; Irak, Kuveyt’i işgal etmiş ve ardından ABD’nin Irak’a askerî müdahalesi gelmiştir. Filistin sorunu, kanayan bir yara olarak ortada durmaktadır. Şairin ifadesiyle “Ortadoğu bir gül bahçesi” olmayıp İslam ülkeleri de bu yaşanan acılara son verecek bir durumda değildir. Müslümanlar, sadece “Kahrolsun Amerika, Fransa, Çin hatta Mançurya!” gibi sloganlar atmaktadır. Hâlbuki ortada bir gerçek vardır: O da “Kahrolsun!” deyince hiçbir devlet yok olmamaktadır. Ayrıca bu meselelerde dahli bulunmayan

günümüzde Çin'de bir bölgenin adı olan Mançurya'nın da kahrolacak olması, işin ironik tarafını oluşturur:

kahrolsun amerika deriz sonra
Kahrolsun fransa Çin ve mançurya
kahrolur biz böyle deyince
devr-i daim düzeniyle dönen dünya
mançurya da kahrolur
niye kahrolacaksa (Atlansoy, 2016: 195)

Atlansoy'un 2005'te yayımlanan *Karşılama Töreni* kitabında da ironik anlatım çok yoğun olmasa da vardır. "Yoğun Sis Buhur Nefes Asri Yanlış Aşki Bakış" Şiirinde yine ben/biz-öteki yapısı ve bu karşıtlık üzerinden zalimlerin, despotların ironisi söz konusudur. Akif'in tek dişi kalmış canavar dediği Batı medeniyeti- Doğu'dan da kendisine destekçiler bularak- Atlansoy'un yaşadığı dönemde "bizi yutmaya çalışan, ejderha ağızlı ahtapot kollu, simultane ölümler usta"sına dönse de Şair, onlardan korkmamaktadır. İronik olan Şudur: Zalimler, bilim ve teknikte her ne kadar üstün olsalar da Keşmir'deki gibi yaşadığı toprağın yerlisi olanlara asla zarar veremezler veya karşılarında korkusuzca vatanını savunan insanlar bulurlar. Ama zalimler, bunun farkında değildir. Şiirdeki bir başka ironi de zenginleştikçe yaşadığı topraklara yabancılaşan insanların durumudur:

Hem zaten biz bu topraktanız
Korkmayız büyük deniz kılgında
Bizi yutmaya çalışan bütün
Ejderha ağızlı ahtapot kollu
'Simultane ölümler ustaları'ndan.
Bize bir Şey yapamaz batası batılısı
Doğası doğulusu ölümlerin dirimlerin
Duvaklı duvaksız gelişlerin
İskeleyi titreten yürek gelişlerin
Toprağın kıpranışı keşmirde
Kaşmir kazak içinde yitişi zenginlerin (Atlansoy, 2016: 312)

"Sebepsiz Hüzünler Sultanlığı" Şiirinde trajik-ironik bir yaklaşım vardır. Şair, yaşadığı ülkeyi sebepsiz hüzünler sultanlığı olarak nitelendirir. Aynı zamanda bu hüzün, laboratuvarında sıkıştırılan bir kahkaha ile ironik Şekilde aımlanır. Tek başına kullanıldığında bir neşeye işaret edebilecek "kahkaha", laboratuvarında sıkıştırılarak acı bir tat kazanır. Bu da aslında kahkahanın, hüzne işaret eden bir yönünün olduğunu gösterir:

Burası sebepsiz hüzünler sultanlığı
Yok burada gözlem, deney ortamları ve varsayım
Hipotezler, büyük teoriler, hatta bilimsel yasa
Ülkem; laboratuvarında sıkıştırılmış kahkaha (Atlansoy, 2016: 319)

Atlansoy'un üslubunda önemli bir yeri olan ironik anlatımın yanı sıra Türk Şiirinde çok kullanılmış bir üslup olan lirizm de onun Şiirinin ana renklerinden birisidir. Şair, ilk Şiirlerinden itibaren lirik söyleyişi

kullanır. Bir söyleşide şiirlerinde yoğun bir aşk ve lirizm olduğu tespitine cevap olarak bunun farkında olmadığını, İhsan Deniz'in bunu kendisine fark ettirdiğini söyler. İlk kitabı *İntihar İlâcı*'nda yer alan "Yağmurlu Prenses" şiirinin, bu kitabın atmosferi dışında olduğunu ve bu (lirik) damarı kazmaya devam ettiğini belirtir (Tokay, 2020). Şüphesiz bu eserde, başka lirik üslupla yazılan veya lirizmin içten içe duyulduğu şiirler de vardır. "Batıda Kan Var", "Rutubet", "İntihar İlâcı", "Çirkin Gece Kuşu", "Deli Deniz Gömleği Seni İstanbul Giymeyeceğim" şiirlerinde de yer yer lirik üsluba şahit olmak mümkündür. Aşağıya bu şiirlerden alınan örneklerde içten içe bir lirizm kendini hissettirmektedir:

Bir fırtına bekledik başlangıcımız olsun
 Derimiz mevsimlerle akan oluk oluk kan
 İlkbahar gelsin ısınsın ellerimizde
 Sonbaharda sıcaklığımı yansıtarak essin rüzgâr
 Ergen dalgalanmalarımızda vursun yüzümüzü hayat
 Heyhat! Kış geldi kirpi kesildi saçlarımız karanlığa
 Hani dedik hani ya bir yaz günü güneş
 Söz verdik! (Atlansoy, 2016: 13)
 /şunu söyleyeyim ben seni duyarım
 her ne kadar tırnaklarım gece ise de
 varlığım için dişlerimi gösteririm.
 bu kızıl derilileri andıran zenci kimliğimle
 bir bilseler ben ne yaman bir esmerim.
 okyanus kaynağı çağlayan gülümseyişimle
 zaten gereğinden fazla güzelim/ (Atlansoy, 2016: 27)

Öte yandan şairin lirik üslubu ile ironik üslubu arasındaki ilişki de dikkate değerdir. Mustafa Oral'ın tespitiyle Atlansoy, ironiden lirizme gidip gelen bir şairdir. İlk şiirlerinde, ironi ağır basarken gün geçtikçe lirizme yöneldiği görülür (Oral, 2007: 26). Atlansoy'daki ironi-lirizm arasındaki gelgitler 2005'te yayımlanan *Karşılama Töreni*'nde lirizm lehine bozulur. Şair, bu eserde ironiden uzaklaşıp lirik üslubu zirveye çıkarır. Hatta bir önceki eser *Kaçak Yolcu*'da lirik üslup daha yoğundur. Sonraki eserlerde lirik üslubun gerilediğini söylemek mümkündür. Fakat şu var ki lirik üslup, Atlansoy şiirinde hiçbir zaman yok olmaz. 2016'dan sonra dergilerde yayımlanan bazı şiirlerinde de bu üslup kendini gösterir. Aşağıdaki lirik şiir örnekleri, *Kaçak Yolcu* ve *Karşılama Töreni*'nden alınmıştır:

elbet kor gibi bir sevgili
 ateşleyerek sözlerimi
 içeri girmeli
 bir söylemeli iki dinlemeli
 gelmez ise noksan kalacak
 bencileyin şairin
 hem şiiri hem dini (Atlansoy, 2016: 206)
 Gözlerinden başlayan bahar
 Sen uyuduğunda biter mi
 Bir rüyâyı ıştır mı senin
 Parıldayan gözlerin

Sevgilim, ben–elbet bilirsin
 Ateşini içine almaya hazır bir volkanım
 Bilirim senin ülkemin gözleri gibi
 Bir sözü ölüm gibi dirim gibi
 Ve dahi aşk gibi habersizce öpüverdiğini (Atlansoy, 2016: 286)
 Buhâra yanıyor –haydi yürüyelim
 Yanıyor Necef ve Kerbelâ
 –Biz ki at alanlarız
 Kitabı terkide unutmayanlarız
 Payitahtın yakınında da kursak çadır
 Katmandu yakınında da
 Süte su söze uğuntu kursağa haram
 Katmayanlardanız (Atlansoy, 2016: 305)

Örnekleri çoğaltmak mümkün olmakla beraber bu üç örnek bile şairin lirik üslubunun daha da belirgin hâle geldiğini göstermesi açısından yeterlidir. Yukarıda da ifade edildiği gibi Atlansoy, *Kaçak Yolcu* ve *Karşılama Töreni*’nden sonra ironiyi daha sık kullanır. 2011’de yayımlanan *Yarın Bekleyebilir*’de bunu görmek mümkündür. Bir satranç şii olan “Hamle Sırası”nda şair, ünlü fizikçi Einstein ve onun “Görelilik Kuramı” hakkında mizahî ve ironik bir yaklaşım sergiler. “Zeki ve dili kocaman bir şarlata” şeklinde tanımlanan ünlü fizikçinin dilini çıkardığı hâlde çekilen fotoğrafına gönderme yapılır. “Kendi bilgi ve niteliklerini veya mallarını överek karşısındakini kandıran, dolandıran kimse” demek olan şarlata kelimesi de muhtemelen Hitler Almanya’sından kaçarak gittiği ABD’de nükleer silahların geliştirilmesine verdiği katkıdan dolayı kullanılmıştır. Ayrıca şair, ünlü fizikçinin, zamanın algısının kişiden kişiye değişebileceği düşüncesini “herkesin kendine has bir kaderi ve kederi vardır” şeklinde değiştirir:

Ah! diyor filozof, ah bir bilsen
 Zamanın ölçümü referans noktasına
 Göre değişir dese de
 O zeki ve dili kocaman şarlata
 Yani Aştayn
 Herkesin ama herkesin
 İnce örülü bir kaderi ve giydiği kazaklara
 Bile sinmiş bir kederi var! (Atlansoy, 2016: 357)

“Kursiyer” başlıklı şiirde, modern hayatın ortaya çıkardığı eğitim anlayışı ironize edilir. Günümüz dünyası her türlü bilgiye kolayca erişilen ama öğrenmek için de bir başkasına ihtiyaç duyulan bir ortama sahiptir. Şairin “seminer” diye andığı birçok kurs türünde, modern hayatın ortaya koyduğu gereçleri öğrenmek mümkündür. Şaire göre ironik olan modern insanın “ölüm”ü veya “yağmur”u öğrenmek için bile bir kursa ihtiyaç duyar hâle gelmesidir:

Ya!
 Seminer en güzeli modern çağlarda
 Yağmuru bile öğrenmek için

Diyelim usulca yağıyor, hafiften
 Ve sıfatına bakmadan ıslanalım
 Sağanaksa; kolayı var: Kaçarız
 Ya bir saçak ya da kalbimizin altına
 /Her şeyin kursu verilmeli günümüzde
 Daktilo satranç bilgisayar hatta ölümün bile/ (Atlansoy, 2016: 372)

Ali Duman'a göre Atlansoy, üslubunu ilk şiirlerinden itibaren oluşturmuş, kendi sesini bulmuş bir şair olarak kuşağından ayrılır. Onun üslubu daha ilk şiirlerinden itibaren belirgin bir sıra dışılık gösterir. Bu nedenle kuşağının diğer sanatçılarıyla ortak bir paydada buluşmaz (Duman, 2015: 43). Öte yandan ironik ve lirik anlatımın haricinde Atlansoy, diğer üslup özellikleriyle de öne çıkar. Bu üslup özelliklerinden birisi de bir tek dize veya şiirin adı ile şiir yönelimine ya da şiirin ana izleğine dair fikir vermesidir. İlhan Berk, bu tür dizelerin şiiri hemen ele verdiğini, şiirin gövdesini ortaya koyduğunu belirtir. Ona göre bu tür dizeler; şiirin yapısını, içeriğini, biçimini, sesini kısaca her şeyini ortaya koyar (Berk, 2014: 33). Atlansoy da Berk'in belirttiği bu üslup özelliğini sıkça kullanır. Örneğin *İntihar İlacı*'nda yer alan "Rutubet" şiiri, "-Aspirin?/ -Batıya inanmıyorum" gibi vurucu bir ifadeyle başlar. Bu ifade şiirin ve şairin yönelimini açıkça ortaya koyar. İlk şiiri "Batıda Kan Var", ismiyle onun bütün şiir yönelimini ortaya koymasından bakımdan dikkate değerdir.

Şairin bir diğer üslup özeliği de şiirde ani iniş-çıkışlar, sıçramalar ve alan atlamalardır. Ali Duman, Atlansoy'un ilk dönem şiirlerinde ruhsal bir ritimden daha ziyade sürprize dayanan bir şiir söylemi olduğunu belirtirken bu duruma atıf yapar (Duman, 2015: 44). Mustafa Kutlu; sürprizlerden, iniş-çıkışlardan -hatta ilk mısralardan itibaren okuru sarsan üslubundan- hareketle şairi "Solak Boksör" şeklinde nitelendirir (Kutlu, 1998: ?). Mustafa Oğuz da aynı meseleye değinerek Atlansoy şiirinde, ani yükseliş ve düşüşler olduğunu veya yükselen bir çizgiyle şiirin sonunun final havasına dönüştürüldüğünü belirtir (Oğuz, 1993: 39).

Balkon Çıkmazında Efendilik Tarihi eserinin ilk şiiri "Gelen Dalga Bir"i şair, iniş-çıkışlar ve vurucu ifadelerle belirgin bir şekilde zenginleştirir. Şiir, Kurt Vonnegut'un bir romanındaki "Mezbaha No 5'in yazarı geri dönmüş, yapamamış içerde" şeklindeki giriş cümlelerine ironik bir gönderme olan "Ya!/İntihar ilacı şairi geri döndü./ İçeride yapamamış. Öyle çok kişi varki içeride yapamayan." (Atlansoy, 2016: 61) şeklindeki vurucu dizeleriyle başlar. Bu dizelerden sonra söyleyiş, inişli-çıkışlı bir çizgide ilerler. Şiirin devamında şair:

-bir yanımız dumanlarını denize vuran yangınlarda ve o deniz/
 canlıdır lütfen çöp atmayınız./
 -bir yanımız yitip yitip büyüyen güneş, büyü sahibi gece/
 -bizim kaç yanımız var? (Atlansoy, 2016: 62)

şeklindeki bir finalle okuru şaşkırtan bir üslup örneği sergiler. Şair, ironik bir yaklaşımla, sürpriz ve şaşkırtmacayla sıra dışı bir söyleyiş oluşturur.

Atlansoy şiirinin bir başka temel özelliklerinden birisi de imge –simge ve metafor- kullanımınıdır. Şair, ilk şiirlerinden itibaren imgesel söyleyişi önemseyen bir tavır içerisinde. Şiirlerindeki yoğunluk ve çok katmanlı yapının temelinde, şairin bu tavrı yatar. Şairin belli başlı kavram, simge ve imgeleri olmakla birlikte dönem dönem bazıları daha sık kullanılır. Örneğin ilk şiirlerde zenci-esmer, ayna, renkler, rüya, yağmur, kedi, sis gibi kavramlar sıkça kullanılırken sonraki şiirlerde kartal, (yerini daha sonra bıraktığı)

kaplan, köşk, yara gibi simge ve imgeler öne çıkar. Mustafa Uçurum'a göre bu kavramlar, Atlansoy'la özdeşleşmiş ve şairin kimliği hâline gelmiş imgeler olarak görülebilir (Uçurum, 2013). Atlansoy'un şiirinde kullandığı birçok imge ve simge, birbiriyle anlam ilişkisi içerisindedir. Örneğin göz, sis, yağmur gibi kavramlar şiirde bazen birbirini tamamlayan imgeler olarak yer alır. Öte yandan esmer, zenci, çay, toprak, siyah gibi simgeler de yerlilik-millilik temasıyla birlikte kullanılır. Bu kavramların adı anılan temanın vermek istediği mesajı somutlaştırdığı söylenebilir. Ayrıca kartal, kaplan, zenci gibi bazı kavramlar da genelde şairin kendisine yönelik kullandığı imgelerdir. Aşağıya alınan örneklerde Atlansoy'daki imge, simge ve metafor kullanımının nasıl temayüz ettiğini görmek mümkündür:

uzun mısralar kandırıyor beni, gözlerim

ışığını yakalıyor ağır bir hastalıkta (Atlansoy, 2016: 268)

Siz terkedersiniz. Nisan yağmurları gibi birden gözlerime

düşünce bembeyaz bir sis;

(...)

Gözümdeki sisimle yakalarım;

yüzüme gülümseyen, kıpırtısız, canlı'lardan arınmış, taze

buhur kokan, kıyamet öncesi yaratılış sonrası süreyi... (Atlansoy, 2016: 146-148)

/evliya elebi kedi miydi

yoksa kediler elebi mi/

ben kedi mi dedim yoksa aşk mı

(...)

kedi tırnağında nar çiçeği sevgim (Atlansoy, 2016: 34)

kartal havalanır

serin rüzgârından sevgilinin

(...)

yanmaktan korkup kapansa da çiçekler, kartala kapanmaz

aşkın gökleri. Kartal uçar uçar uçar tamamlar kendini. (Atlansoy, 2016: 206)

her ne kadar tırnaklarım gece ise de

varlığım için dişlerimi gösteririm.

bu kızılderilileri andıran zenci kimliğimle

bir bilseler ben ne yaman bir esmerim. (Atlansoy, 2016: 27)

yok: açık kaplan haykırışında

rüzgârlarla kaplı orman

orası sinek sekiz şurası şehir

burada bir kaplan; masumluğu savunur hep dilim (Atlansoy, 2018: 33)

oysa yalan herşey! zaman, kainat ve dünya

aynalar inanmıyor artık suretlerimize

(...)

aynalar yüzüme ısınmıyor, siliniyor sis

tarihe kazınmıyor büyük zafer! dipsiz ayna; ölüm (Atlansoy, 2016: 191-192)

Yağmur bir kez daha yağıyor şiirime

elbette bu saçlarımı ıslatan yağmur benim hakkım (Atlansoy, 2016: 24)

yorum kabul etmeyen
yeşil üzerinde beyaz bütün rüyalarım
(...)
bense
serin ırmaklara uzanıyorum
beyaz üzerine pembe
mavi üzerine beyaz istihareye (Atlansoy, 2016: 197-198)
güneşe uzatmalıyım
ince uzun albenisiz acılarımı
kurumalı yaralarımı her daim
taze kılan su başları (Atlansoy, 2016: 202)
Bu arada bende buradayım sesimde burada
Hem tokucum hep aksi - sözüm sol yumruğumda gizli
(...)
Uykumda simsiyah açacak bir rüyaya suskunum
Arada konuşuyorum unutmamak için kelimelerimi (Atlansoy, 2016: 459-460)
yorganlarda kaybettiğimiz bedenlerimizle
uykularımız uzun, emanetçide rüyalarımız.
kaldığın yerden rüyana
devam ediyor emanetini kabul ediyorum (Atlansoy, 2016: 66)

Atlansoy'un kullandığı temalar da çeşitlilik gösterir. Şair, hem bireysel temaları hem toplumsal temaları beraber kullanır. Türk şiirinde yaygın bir şekilde kullanılan aşk, kadın, çocuk, ölüm, millilik/yerlilik ve direniş/eleştiri gibi temalar en çok kullandıklarıdır. Bütün bu temalar arasında Atlansoy'un en çok kullandığı aşk temasıdır. O, kendi ifadesiyle "aşka dair söyleyecekleri" olan bir şairdir. Onda aşk teması, bütün temaları içine alacak bir kapsama sahiptir. Yani bütün temalar, aşk teması ile bir şekilde ilişkili kullanılır. Mehmet Solak, Atlansoy'un ölümün, dirimin, aşkın şairi olduğunu, ayrıca şairin pek çok şiirinin matrisinin aşk olması sebebiyle üçlemeyi teke indirmek gerekirse tek kelime ile aşkın şairi olduğunu belirtir (Solak, 2004: 89). Atlansoy'un en çok kullandığı temaların başında, "kadın" gelmektedir. Hem aşk hem çocuk kavramlarının doğrudan kadınla ilgili olması, onu ister istemez tema olarak şiirde önemli bir konuma yükseltmektedir. Atlansoy'da kadın, bazen şefkat timsali anne bazen âşık olunacak genç bir kız bazen mahremiyet timsali Yörük-Türkmen kadını bazen de bir sevgilidir. Kadın, az da olsa olumsuz bir öge olarak da Atlansoy şiirinde yer alır. Aşağıdaki şiir örneklerinde de şairin aşk ve kadın temalarına şiirlerinde nasıl yer verdiği görülmektedir:

Şimdiye kadar bir göz yanığı sandığım aşk
Anladım bir kalubelâ yansıması –don juanlara inat–
Tüm bunlardan uzak ve aykırı
köpek havlamalarından kirlenmeyen duru denizde
Martıların açgözlülüğüne alışmış
Uyuyan gizli denizanalarına benzeyen aşk (Atlansoy, 2016: 18)
sığmazken tabutlara a canım ölümün cismi
geç! yıldırım gibi gir kapısından aşkın

kırıp kilidini kapa sözün Őehvetini
tutup ince parmaklarından
rüyalar aş! aşındır eşiğini sevdanın (Atlansoy, 2016: 211)
Bilirim türkmenlerin üç-kat etekli kadınları; yeşili, kırmızıyı,
pembe-beyaz kasımpatılarını yüzlerinde taşırlar. Ben
–görmedim geri bütün bütüne yüzlerini ya– oyali örtüleri
altında bir tavşan güzelliği gizlediklerini bilirim. (Atlansoy, 2016: 199)

Atlansoy'da çocuk teması, kim zaman Şairin ocukluk hatıralarıyla bezenmiş bir kurguyla kimi zaman İslam coğrafyasındaki mazlum çocuklara reva görülen acılara tepki Şeklinde kimi zaman da modern hayat eleştirisinin bir aracı olarak tezahür eder:

annemin saksılara çiçekler işlediği günlerdi.
hep bir traska oyunu peşindeydik
üstüste dokuztaş dizerdik ardımızda yakartop
birbirimizi kovalardık algördüm vaktinde gecelerin
kurşunaskerlerin kurşunları bize işlemezdi.
annemi hatırladığımda gözümün doğurduğu yaşlı günlerdi
bir camı uğurlamıştık üstüne kazma kürek toprak ve
beyazlıklar göndererek (Atlansoy, 2016: 112)
Bir gün büyüyeceksin
Çocuğum sen, sakın
Son taşı atma özenle sakla
Dikmek için
Zalimlerin mezarları başına (Atlansoy, 2016: 335)

Atlansoy Şiirinin en belirleyici unsurlarından birisi de millilik/yerlilik vurgusudur. “Biz bu ülkenin yerlisiyiz. Az gayret etsek bir zenciye benzeyebiliriz.” (Atlansoy, 2010: 464) diyen Şair için yerli, toprak, esmer, esmerlik, zenci, zencilik, Türkiye coğrafyası, çay gibi kavram veya imgeler doğrudan yerlilik/milliliğe atıf yapılan kelimelerdir. Atlansoy; zulme, haksızlıklara, baskılara karşı direnen mazlumlardan yana tavır koyan bir duruşa sahiptir. Kabaca bir okuma yapıldığında Atlansoy'un Türkiye merkezli, yerli duruşa sahip bir Şair yaklaşımıyla geçmiş ve günümüzdeki Batı sömürge anlayışına, modern hayat tarzının dayattığı kültürel unsurlara, Türkiye'de belli bir çevrenin inancından dolayı dışlanmasına vb. tavır takındığını ve sivil bir direniş ortaya koyduğunu görmek mümkündür. Bu nedenle direniş/eleştiri, onun Şiirlerinde sıkça kullandığı temalardandır:

Sabret gönlüm fırtınaya vakit var
Biz her çağda kızılderili
Biz her yerde hep yerdeyiz
Toprağa mahküm edildi gözlerimiz
Kaybolunur dahi ekin göğermez hırıltılı sesimiz
(...)
–Kimsiniz
Biz bir kaplan gibi masum

tırnaklarını kemirmiş kabullenmiş
Kızılderili (Atlansoy, 2016: 13)
Milletimizi mi kaybettik yoksa hükümsüzdür
Varsa kıyamete kadar elbet hükümlü
Bulacağız yeniden pırl pırl bir dille
Toprağa basarak bakışlarımızla asaleti (Atlansoy, 2016: 323)
–Aspirin?
–Batıya inanmıyorum (Atlansoy, 2016: 22)
oysa ne sarışın kızlar
göz kırıyor esmer delikanlılara
ne de ortadoğu
bir gül bahçesi oluyor
kahrolsun amerika deriz sonra
kahrolsun fransa çin ve mançurya
kahrolur biz böyle deyince
devr-i daim düzeniyle dönen dünya
mançurya da kahrolur
niye kahrolacaksa (Atlansoy, 2016: 193-195)
Ey ekabir!
Gözlerimizdeki ateş
Eritecek
Bakışlarımızdaki buzulun derin mavisini (Atlansoy, 2016: 286)

Yukarıda örnekleri verilen temaların haricinde yalnızlık, hüzn, ölüm, ben/kendilik*, umut/umutsuzluk, şehir ve medeniyet gibi temaları da Atlansoy'un şiirlerinde görmek mümkündür.

Atlansoy'un şiirinde dikkat çeken noktalardan birisi de mısralar arasındaki örgünün zayıf olmasıdır. Bu durum, şiiri bir bütün olarak kavramayı zorlaştırmanın yanı sıra şiirin kapalı olarak algılanmasına da neden olmaktadır. Turan Karataş, ilk kitaplar bağlamında böyle bir yapıya sahip olan şiirleri, “ana gövdeyle pek uyuşmayan dizelerin tertibiyle ortaya çıkan metinler” (Karataş, 2004: 71) şeklinde tanımlar. Mehmet Kaplan'ın aktardığına göre Baudelaire, eleştirmenlerden dağılık gibi görünen eserlerinin arkasındaki bütünlüğü fark etmelerini isterken bütünlük arayan zihnin çabasının önemine işaret eder. Yine Kaplan, Sezai Karakoç'un da bazı şiirlerinde mısralar arası bütünlük olmadığını, bütünlüklü görünen bazı şiirlerde bile birçok unsuru, şiire hâkim olan ana fikirlerden birine bağlamayı başaramadığını, bu tür dizelerin gelişigüzel söylenmiş intibai uyandırdığını belirtir (Kaplan, 2004: 313). Atlansoy'un şiirdeki bu tavrının ve onun esinlendiği önemli şairlerden Karakoç hakkındaki Kaplan'ın yorumunun benzerliği dikkat çekicidir.

Mısralar arası örgünün zayıf olması yönünden Atlansoy, bir başka önemli şair -esin kaynaklarından biri olan Cahit Zarifoğlu- ile de benzerlik gösterir. Zarifoğlu hakkında yazdığı bir yazıda -kendi şiirinden söz eder gibi- onun şiirlerindeki benzer bir örgüden söz eder. Atlansoy'a göre Zarifoğlu'nda şiirler ve dizeler arasındaki geçişler, sıralı düşünmeye alışmış zihinler için şaşırtıcıdır. Ayrıca şiirlerde kopuşlar olduğu

* Bu tema hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Çınar, S. (2023). Hüseyin Atlansoy Şiirinde “Ben/Kendilik” Kavramlarının Yansımaları. *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, (30), s. 1-24.

yönündeki eleştiri, Zarifoğlu Şiirinin “büyük bütünlüklü yapısı” tarafından geçersiz hâle getirilmektedir. Atlansoy, bunları yazarken bir nevi kendi Şiir örgüsü hakkında da ipucu vermiş olur. Şiirin yazım esnasındaki gelişini, sağanak şeklinde yağan bir yağmura benzeten Atlansoy, böyle bir durumda Şairin dizelerinde yaşanan bu tür hızlı savrululşları kaçırmamak için elinden geldiğince çabaladığını ve ortaya “bütünlüklü” olmayan bir metin çıktığını belirtir (Atlansoy, 2007: 385). İlk kitaplarındaki Şiirler, yukarıda bahsedilen bütünlükten yoksun olmakla beraber sonraki Şiirlerde metin bütünlüğü artar. Bunda elbette Şairin dolaylı söyleyişe dayanan Şiir dilinin daha dolaylımsız, açık bir hâle gelmesinin de etkisi vardır.

Atlansoy’un, dizeleri bir ana fikir etrafında sıkı sıkıya bağlamaması Şiirine sinema özelliği kazandırır. Bu nedenle Ali Duman, onun Şiirini “sinematoğrafik” şeklinde nitelendirir. Ona göre Atlansoy, mekânın yoğun bir biçimde sınırladığı gerçeklikten kaçmak için sinemaya (hareketli fotoğraf) özgü teknikleri kullanır. Şair, bunu zaman ve mekânda gezinerek yapar. Bu, elbette söz dizimini ve geleneksel Şiirin doğrusal, arasız doğasını parçalayan bir tavidir. Şiirin, birbirini takip eden seslerden, peşi sıra gelen anlamlı kelimelerden oluştuğunu ve art zamanlılık ilkesine yaslandığını belirten Duman, buna mukabil resmin, mekânla ilgili bir sanat olup aynı anda ve birlikte (eş zamanlılık) nesnelere yani mekânı yansıttığını ifade eder. Atlansoy’daki sinema tekniğinin temelini, Şiirin bu parçalı yapısının oluşturduğunu belirten Duman’a göre bu, tesadüfi olmayıp bilinçli bir yaklaşımın ürünüdür. Duman, bu Şiirlerin, tercih ettiği Şiirsel yöntemin bir gereği olarak “dağınık” olduğunu ve bu nedenle de Çok taktiğine ve süreklilik beklentilerinin ihlaline dayandığını vurgular. Bu yüzden Atlansoy, anlatmaktan ziyade hissettirir (Duman, 2015: 36-38).

Mehmet Solak, bu tekniği görüntü-Şiir veya tablo-Şiir olarak adlandırır. Ona göre Şiirdeki ilk dizeden son dizeye kadar dizeler arasında sıkı bir uyumun olmaması, Şiirde her bir bölümün aynı filmin farklı sahneleri veya görüntü efektleri gibi algılanmasına neden olur. Varoluşuyla bütünüün bir parçası olan her bir dize kümesinin aynı zamanda bir görüntü olduğunu belirten Solak, teatral bağlamda her birinin bir replik olarak kabul edilebileceğini ifade eder. Ona göre Şairin, monolog ve diyaloglardan çokça yararlanmasının sebebi de budur (Solak, 2004: 88). Cevdet Karal da aynı konuya değinerek Atlansoy’un Şiirindeki zaman ve mekân düzlemindeki sıçramaların, Şairin kurmak istediği Şiirsel yapıda görüntünün önemini gösterdiğini belirtir (Karal, 1991: 26).

Karal’ın “zaman ve mekân düzlemindeki sıçramalar” ve Şairin kendisinin “alan kaydırma” şeklinde ifade ettiği yapısal unsur, Atlansoy Şiirinin önemli başka bir özelliğidir. Zaman ve mekân atlama tekniği ile Şiir, iki farklı katmana ayrılır. Atlansoy, *Cins* dergisinde yayımladığı bir yazıda, bu tekniğin çıkış noktasına dair ipuçları verir. Şair, henüz ilkokula giderken babasının aldığı Teks ve Tommiks izgi romanlarını ilgiyle takip eder. Tommiks’te yer alan Binbir Surat adlı anti-kahraman ilgisi eker. Farklı yüzlerle okurun karşısına çıkan Binbir Surat, Şairde eşitlilik, çok anlamlılık anlayışını besler. Teks’te yer alan “bu esnada” ifadesiyle de bir yerde bir olay olurken aynı anda başka bir yerde başka Şeylerin olabileceğini öğrenir (Atlansoy, 2017: 7). Yine kendisiyle yapılan birçok söyleyişde, alan kaydırma tekniği hakkında bilgi verir. “Şiirin işleyişinde hızlı bir şekilde mekânlar ve zamanlar arasında geçiş yapmak” (Tosun, 2018) şeklinde tanımladığı bu kavramı Şair, ilk kitabı *İntihar İlacı*’ndan itibaren “öz”le beraber geliştirmeye çalıştığını belirtir. Bunu da Fransız Şiirindeki (özellikle Apollinaire) alan kaydırma adı verilen teknikten hareketle yapar. Bu teknikte, uzun sıçrayışlar ve geri dönüşlerle parabolik de denilebilecek bir yapı söz konusudur (Yurtoğlu, 2011: 74-75).

Duman, alan atlama tekniğini eş zamanlılık kavramı ile ilişkilendirerek izah eder. Kübist Şair Apollinaire, eş zamanlılığa resim ve özellikle kübizm akımı çerçevesinde poetik bir anlam yükler.

Şiirdeki bağ ve bağlaçları atıp kolaj tekniğinden de faydalanmak suretiyle şiirin art zamanlı doğasını aşarak eş zamanlı bir yapıya ulaşır. İlhan Berk, Apollinaire'deki eş zamanlılığı 1953'ten itibaren şiirlerinde uygular. Berk'in haricinde Sezai Karakoç, Cemal Süreya gibi İkinci Yeni'nin önemli şairleri de eş zamanlılığı kullanır. 1980 Kuşağı içerisinde bu tekniği kullanan Atlansoy'un şiiri de Apollinaire şiiri gibi hareket eden, söz dizimini ve verili şiirin doğrusal, arasız doğasını bölen bir yaklaşıma sahiptir (Duman, 2015: 37-39).

Aşağıya alınan örnek metinlerle sözü edilen yapısal unsurun nasıl oluşturulduğu gösterilmeye çalışılmıştır. *İntihar İlâcı* kitabında yer alan "Yolculuk" şiiri, alan kaydına tekniğinin kullanıldığı bir şiirdir. Şiirin ilk bölümünde şair, Eskimolardan söz etmekle beraber bölümün sonunda insanoğlunun cennetten kovuluşu ve Afrika'da dünya yolculuğuna başlamasından bahseder. İkinci bölüme şair, "izdüşüm" başlığını koyar ve bu bölümde, kendi öğrencilik yıllarının İstanbul'una dair izler yer alır. İzdüşüm başlığı, insanın dünya yolculuğu ile şairin İstanbul'daki öğrencilik hayatı arasında bir benzerlik ve ilgi kurduğunu düşündürmektedir. İkisi de yolculuktur ama zaman ve mekân farklılığı söz konusudur. Böylece şiirde iki farklı zaman ve mekânla iki farklı görüntü elde edilmiş olur:

Kaburga kemiklerine karışan yılan tıslamaları
 Ve güneş ve çöl.
 İlk durağımız Afrika.
 I/ İzdüşüm
 erken gelen oturur bayım
 Yağmur gökyüzünde iken hangi lâlelide ineceksiniz.
 (...) (Atlansoy, 2016: 20)

Şehir Konuşmaları kitabında yer alan "Bey Yaman" şiirinde de alan kaydırma yapılıdır. Cahit Zarifoğlu'nun ölümü üzerine kaleme alınan şiir, üç bölümden oluşur. İlk bölümde İstanbul konu edilirken Zarifoğlu'na da göndermeler yapılır. İkinci bölümde Zarifoğlu'nun ağzından anlatım gerçekleşir. Son bölümde şair, birdenbire Yavuz Sultan Selim'in ağzından konuşmaya başlar. Şiirde sahne/mekân aniden değişmiş, zamanda geriye gidilmiştir:

Her gelişimde tersler beni, nazlanır
 beni, beni, beni ister.
 Kuruyan sarnıçlarına konuk olur isem
 ıslanır suadiye, ıslanır İstanbul
 (...)
 I
 Bense atımı sürerim gözlerinden yayılan
 rüzgârın küçük şehzade ülkelerine.
 Birden boşanan önsöz niyetinde iki zerre
 senden gelir sultanlık kemeri olur bedenime.
 (...)
 II
 Ben mısıra ordularla giderim
 nil sularında –ne tesadüf– nilüfer gezinirim

güler, gülü serer bir güzele gülümserim
ben mısıra ordularla girerim (Atlansoy, 2016: 139)

Atlansoy'un şiirindeki diğer yapı unsurlarına da kısaca değinmek yerinde olacaktır. Atlansoy'un şiirde tercih ettiği yapı unsurları da tam olarak modern bir anlayışın ürünü olmakla beraber şair, gelenekten beslenir ve bunu da şiirlerinde yapı, içerik, kelime seçimi gibi unsurlarla gösterir. Bilhassa içerik bakımından geleneği andıran şiirlerinde nazım şekli de beyit, dördlük gibi yapı öğeleriyle inşa edilir. Manzum şiirin yanı sıra birkaç mensur şiir ve görsel şiir örneği de veren şair, ahenk unsurlarını da önemser. Elbette şiirlerinin çoğunda herhangi bir vezin ve kafiye kullanmaz ama şiirde belirli bir ses uyumu ile iç müziği yakalamaya çalışır. Dolayısıyla müzikalitesi yüksek bir şiir, onun önceliğidir. Yeri geldiğinde -genelde yarım- kafiye ve redif kullanmakla beraber ses, hece ve kelimeleri sık sık yineleyerek belirli bir ahenk elde eder.

Atlansoy, ait olduğu toplumu çok iyi gözlemleyen, sosyal hayatın içinde yer alan, özetle şiirini hayattan yola çıkarak yazan bir şairdir. Bu anlamda o, yaşadığı olayları, geçirdiği buhranları; gördüğü absürt, ilginç, can sıkıcı durumları zihninde olgunlaştırdıktan sonra şiir olarak kağıda döker. Her hâlükârda şiiri hayatın içerisinden çıkarır. Atlansoy, "Bu ülkede yaşamanın sevinci ve zorluklarını söyledim." (Sali, 2014: 41) derken buna işaret eder. Ethem Erdoğan, onun şiirinde hayata ve hakikate dair işaretler ve belirgin bir özeleştirici olduğunu belirtir. Ona göre şairde, şiire dair sahil bir yaklaşım ve yaşamanın şiirde karşılık bulması söz konusudur (Erdoğan, 2021: 76-77).

Son olarak Atlansoy, severek okuduğu veya hesaplaşmak isteği şairlere parodi, pastiş, anıştırma, alıntı gibi metinler arasıllık şeklinde adlandırılan tekniklerle sık sık gönderme yapar. Bu anlamda Necip Fazıl, Ece Ayhan, Cemal Süreya, Sezai Karakoç, Cahit Zarifoğlu, İsmet Özel gibi şairlere atıflar yapar. Kendisi bu durumu, bir şair hassasiyetiyle "esinlenme" olarak adlandırır. Erdoğan'a göre fikrî olarak da usta gördüğü şairlerden etkilenen Atlansoy'un şiiri, sağlam bir temelden hareketle tanımını Necip Fazıl ve Sezai Karakoç'un yaptığı "hakikate" yönelik bir dikkatin sahibidir (Erdoğan, 2021: 76-77). Bu nedenle Dönmez, haklı olarak Atlansoy'u Sezai Karakoç, Cahit Zarifoğlu, Ebubekir Eroğlu çizgisinde bir şiir geleneğine bağlar (Dönmez, 2021: 209). Şair, bu gelenek içerisinde yukarıda özellikleri verilen şiiriyle ve "şiirsel yönelimindeki tek başlılığı" (Deniz, 1985: 30) ile özgün bir şair olarak Türk edebiyatında yerini almıştır.

Sonuç

Sanat, dolayısıyla şiir, kimi zaman estetik bir anlayışın merkezi olurken kimi zaman da bir fikrin meşalesi hâline gelir. Bunun örneklerini hem Tanzimat sonrası gelişen edebiyatta hem de Cumhuriyet döneminde görmek mümkündür. Eleştirmenlerin büyük bir çoğunluğu 1960'lı ve 70'li yıllarda şairlerin genelini estetik olanı ihmal ederek şiiri siyasal söylemin aracı hâline getirdikleri kanısındadır. Buna rağmen 1980'lere gelindiğinde estetik kaygıyı önemseyen şairler bir adım öne geçerler. 12 Eylül 1980 Askerî Darbesi'nin etkisiyle Türkiye'de yaşanan politik kargaşa sona erer ve siyasal eğilimler sekteye uğrar. Böyle bir vasatta şiir, toplumdan tamamen uzaklaşmaz ama siyasal söylemle de arasına olabildiğince mesafe koyar. 1970'lere hâkim olan toplumcu şiirin gerilemesiyle başta estetik kaygıyı önceleyen şairler olmak üzere birbirinden farklı pek çok şiir eğilimi 1980'lerde varlık göstermeye veya daha da görünür olmaya başlar. Hüseyin Atlansoy, böyle bir ortamda 1982'de ilk şiirini yayımlayarak şiir sahasına adım atar. Baki Asiltürk, onun şiirini kullandığı tema, konu çeşitliliği, imgeler bağlamında Metafizik şiir başlığında ele almasına rağmen şairin ana izleği elbette salt metafizikten ibaret değildir. İmgeye dayalı şiir dili, ironik ve lirik üslubu, çarpıcı söyleyişi, şiirde denediği yapısal unsurlar Atlansoy'u

hem bu tasnifin dışına itmekte hem de kendi kuşağı içerisinde özel bir konuma yerleştirmektedir. Bu anlamda Atlansoy, şiiirlerinin özgün sesi ve kurduğu yeni dille modern şiirimizdeki yerini almış, sanat evreninde kendine has bir şiirsel alan oluşturmuştur. Bu başarımın sırrı da 42 yıllık şiir yolculuğunda belirli sabiteleri olmakla birlikte dilini, imgelerini, üslubunu yenileyerek tekrara düşmemesinde yatmaktadır. Neredeyse salt şiir yazarak şiirin kendisi için ne denli önemli olduğunu gösteren şairi yukarıda çerçevesi çizilen ve şiirinde öne çıkan özellikleri bakımından 80 Kuşağı içerisinde “özgün” bir şair şeklinde tanımlamak mümkündür.

Kaynakça

- Asiltürk, B. (2017). *Türk şiirinde 1980 kuşağı* (2. baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Arslanbenzer, H. (2011). *Türkiye'de kültürel iktidar solda mı?* İstanbul: Avangard Yayınları.
- Atlansoy, H. (2017). “Kader hızlı, anlaması yavaş”. *Cins Dergisi*, 17, s. 7.
- Atlansoy, H. (1998). “Rengarenk yazılar IV”. *Hece Dergisi*, 19, s. 33- 35.
- Atlansoy, H. (2007). “Rüzgârlı bakış”. *Hece Dergisi*, 126-128, s. 385.
- Atlansoy, H. (2000). “Poetika”. *Hece Dergisi*, 38, s. 6-7.
- Atlansoy, H. (1997). “Poetika”. *İpek Dili Dergisi*, 10, s. 2.
- Atlansoy, H. (2006). “Şiir ve hakikat’ üzerine kısa notlar”. *Hece Dergisi*, 110, s. 77-79.
- Atlansoy, H. (2010). “Yerliler için kısa notlar”. *Hece Dergisi*, 162-164, s. 464.
- Atlansoy, H. (2016). *Yüzümdeki eşik*. Ankara: Hece Yayınları.
- Altiyaparak, Y. (2008). *İkinci Yeni ve Türk şiirinde modernizm*. Ankara: Ebabel Yayınları.
- Belge, M. (1982). “İsmet Özel: Edebiyatçı çok, gerçek anlamda ürün yok”. *Hürriyet Gösteri Dergisi*, 24, s. 7-9.
- Berk, İ. (2014). *Poetika* (5. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Celal, M. (1999). *Yeni Türk şiiri*. İstanbul: Çizgi Yayınları.
- Cengiz, M. (2002). *Modernleşme ve modern Türk şiiri*. İstanbul: Telos Yayınları.
- Cevizci, A. (2000). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Çınar, S. (2020). Hüseyin Atlansoy’la 21. 08. 2020 tarihinde yapılan yüz yüze görüşme.
- Demir, F. (2015). “1980 sonrası Türk şiirinin başlıca tartışma alanları”. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3(1), s. 144-163.
- Deniz, İ. (1994). “Genç Türk şiirinin nitelik ve yönelişleri”. *Dergâh Dergisi*, 52, s. 13.
- Deniz, İ. (2006, 11 Aralık). “‘Mistik-metafizikçi’ şiir tanımı ne kadar doğru?”. (erişim 16.03.2023), *Yeni Şafak Gazetesi*, <https://www.yenisafak.com/yazarlar/ihsan-deniz/mistik-metafizikci-iir-tanimi-ne-kadar-dogru-2871>.
- Deniz, İ. (1985). “Solak boksörün şansı”. *Mavera Dergisi*, 105, s. 27-32.
- Doğan, M. C. (2001). “Sular durulmadan: 1980-2000”. *Hece Dergisi*, 53-55, s. 137-143.
- Doğan, M. H. (2008). *Türk şiirinden son okumalar*. İstanbul: İkaros Yayınları.
- Dönmez, E. (2021). *Hüseyin Atlansoy’un şiirlerinde kentlin görünümü*. 5. Milletler Arası Şehir Tarihi Yazarları Kongresi. Mardin Artuklu Üniversitesi, Mardin, Türkiye, 26-28 Kasım.
- Duman, A. (2015). *Yağmurlu bakış: Hüseyin Atlansoy şiiri üzerine bir yorum denemesi*. İstanbul: Mevsimler Kitap.
- Erdoğan, E. (2021). “Saf şiirden sahil şiire dönüşüm ve Hüseyin Atlansoy örnekleme”. *Hece Dergisi*, 292, s. 74-78.

- Ergülen, H. (1992). “80’li yıllar şiiri ve şairleri üzerine on iddia”. *Defter Dergisi*, 19, s. 56-64.
- Eroğlu, E. (2005). *Modern Türk şiirinin doğası* (2. baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gündüzalp, K. (2011). *1980 sonrası şiiri ve eleştirisi*. İstanbul: Digraf Yayıncılık.
- Kahraman, H. B.-Yenişehirlioğlu, Ş.-Nalbantoğlu, Ü. (1992). “1980’ler ve yeni kültürel ortam”. *Varlık Dergisi*, 1014, s. 25-31.
- Kahraman, H. B. (2000). *Türk şiiri, modernizm, şiir*. İstanbul: Büke Yayınları
- Kaplan, M. (2004). *Şiir tahlilleri 2*. (13. baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karaca, A. (2010). *İkinci Yeni poetikası*. (2. baskı). Ankara: Hece Yayınları.
- Karakoç, S. (2007). *Edebiyat yazıları I* (4. baskı). İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karal, C. (1991). “Yarı tahta yarı canlı güvercin”. *Bürde Dergisi*, 2, s. 26-28.
- Karataş, T. (2004). “Hüseyin Atlansoy’un şiirine içten bir bakış denemesi”. *Hece Dergisi*, 86, s. 71-80.
- Kutlu, M. (1998). “Solak boksör”. *Dergâh Dergisi*, 98, s.?
- Lekesiz, Ö. (2005). *Modern Türkiye’de siyasi düşünce: İslamcılık (Cilt 6)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Metin, A. K. (2009). “1970 kuşağının şiirimizdeki yeri”. *Hece Dergisi*, 156, s. 96-113.
- Narlı, M. (2019). “Son otuz yılda Türk şiiri”. (erişim 29.10.2019), <https://www.tyb.org.tr/prof-dr-mehmet-narli-son-otuz-yilda-turk-siiri-40507h.htm>.
- Ocaktan, M. (1990). “Soruşturma”. *Varlık Dergisi*, 998, s. 13.
- Oğuz, M. (1993). “Hüseyin Atlansoy’un şiiri”. *Kayıtlar Dergisi*, 28, s. 37-40.
- Onaran, M. Ş. (2006). “80 sonrası şiiri’nin uzaktan görünüşü”. *Hece Dergisi*, 120, s. 110-113.
- Oral, M. (2007). “Her zaman, her yerde Yunus Emre: Hüseyin Atlansoy”. *Yedi İklim Dergisi*, 208-209-210, s. 26-27.
- Özakpınar, Y. (2014). *İnsan düşüncesinin boyutları* (3. baskı). İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Özbahçe, O. (1999). “Hüseyin Atlansoy’un şiirini okumak / a. üç sahne”. *Hece Dergisi*, 25, s. 48-55.
- Özger, M. (2021). “Hüseyin Atlansoy şiirinde ironi”. *Hece Dergisi*, 292, s. 102-104.
- Öztunç, M. (2014). “İhsan Deniz ile söyleşi”. *Türk Dili Dergisi*, 754, s. 42-50.
- Öztunç, M. (2014a). “Haydar Ergülen ile söyleşi”. *Türk Dili Dergisi*, 745, s. 56-68.
- Sali, A. (2014). “Hüseyin Atlansoy ile söyleşi”. *Türk Dili Dergisi*, 752, s. 36-44.
- Sartre, J. P. (2011). *Edebiyat nedir?* (4. baskı) (Çev. Bertan Onaran). İstanbul: Can Yayınları.
- Solak, M. (2004). “Hüseyin Atlansoy’un şiiri ya da İlk Sözleri’nden son sözleri’ne Kaçak Yolcu’nun serüveni”. *Hece Dergisi*, 86, s. 81-90.
- Şengül, S. (2016). “1980 kuşağı türk şiirine eleştiriler”. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 52, s. 317-323.
- Tokay, M. (2016). “Hüseyin Atlansoy: Şiir yazmasaydım bir hayatım olmazdı”. (erişim 14.12.2020), <http://murattokay.net/2016/10/17/huseyin-atlansoy-siir-yazmasaydim-bir-hayatim-olmazdi/>.
- Tosun, N. (2018). “Hüseyin Atlansoy ile söyleşi”. (erişim 27.01.2020), <https://www.youtube.com/watch?v=Fea852e5avg&t=1228s>.
- Tüylüoğlu, A. (2016). “Veysel Çolak ile söyleşi”. *Türk Dili Dergisi*, 769, s. 52-64.
- Uçurum, M. (2013). “Bir iç geçirme gibi kanatlandırdı sözcükleri”. (erişim 6.10.2019), <https://www.dunyabizim.com/kitap/bir-ic-gecirme-gibi-kanatlandirdi-sozcukleri-h12663.html>.
- Yakın, A. (2004). “Hüseyin Atlansoy ile şiir üzerine konuşma”. *Hece Dergisi*, 86, s. 65-70.

Yener, A. G. (2007). "1980 sonrası Türk şiirinde mistik-metafizik eğilimler ve Arif Ay şiiri üzerine". *Hece Dergisi*, 123, s. 89-94.

Yurtoğlu, H. (2011a). "Hüseyin Atlansoy'la Yarın Bekleyebilir ve şiir üzerine: "Bir sözü hayatın boyunca ve benzersiz bir biçimde sürdürebiliyorsan; şiirdir bu!"". *Hece Dergisi*, 179, s. 74-81.

25. Ay Büyürken Uyumam'da Kadının Algılanma Biçimleri¹

Ahmet ÖZPAY²

Büşra BİÇER³

APA: Özpay, A. & Biçer, B. (2024). *Ay Büyürken Uyumam'da Kadının Algılanma Biçimleri. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 429-446. DOI: 10.29000/rumelide.1471651.

Öz

Necati Cumalı'nın *Ay Büyürken Uyumam* adlı eserindeki hikâyelerde kadının algılanma biçimlerini konu edinen bu çalışma, kadın tiplerini tasnif etmeyi ve hikâyelerde yer alan kadınları, bu tasnif bağlamında incelemeyi temel almıştır. Hikâyelerdeki kadınlar, taşra ekseninde erkek merkezli bir bakışla sunulurlar. Ötekine ait olan bakış, sahibini doyuma ulaştırma aracı hâline gelirken bakışa konu olan kadının giyimi, davranışları ve yaşayışı üzerinde de belirleyici bir etkiye sahip olur. Kadınlığa ilişkin rollerin dağılımı, erkekler tarafından tayin edilir ve kadınlık hâlleri içerisinde iyi ile kötünün sınırları da tıpkı kadının yazgısı gibi erkekler tarafından belirlenir. Kadınlar genellikle kendilerine verili olan durum karşısında bir kabullenme içerisindedirler. Taşra düzeninde kadınların hayatını sürdürebilmek için evlilik bağıyla bağlı oldukları erkekler, onların karar verme yetisini ellerinden alır ve kadın bedeni üzerinde denetim sahibi olurlar. Kendisi için belirlenen edilgen rolü üstlenmeyerek aktif özne konumuna gelen kadınlar yadırganır ve olumsuz sıfatlarla yargılanır. Kadının algılanma biçimini ve konumunu belirleyen önemli bir etken de sahip olduğu erkeksi özelliklerdir. Yalnızca kadın kimliğiyle belirsiz ve edilgen bir nesne olarak algılanan kadın, taşrada erkeklerle özdeşleştirilen üretim faaliyetlerine emek yoluyla katkı sağladığı ölçüde özgürleşir. Toplumsal kurallar, para ve güce sahip olan kadınlar için aynı keskinlikle işlemez. Zayıf ve güçsüz olanlar, davranışları sonucunda katı yaptırımlara maruz kalıp cezalandırılırken güce ve paraya sahip olanlar için toplumsal yasalar esnetilir. Böylece güç ve iktidar ilişkisi, kadının algılanması sürecinde etkili olur. Bu çalışma, Cumalı'nın *Ay Büyürken Uyumam*'ndaki farklı kadın tiplerini ve bu kadınların algılanma biçimlerini belirleyen unsurları ele almayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Cumalı, Vasfiye, Helvacı Güzeli, kadın algısı, taşra.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %9

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 20.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1471651

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., Gaziantep University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature (Gaziantep, Türkiye), aozpay@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-7806-0439, **ROR:** https://ror.org/020vvc407, **ISNI:** 0000 0001 0704 9315, **Crossref Funder ID:** 501100008836

³ Dr. Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Yeni Türk Edebiyatı Bilim Dalı / PhD Student, Gaziantep University, Institute of Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Department of New Turkish Literature (Gaziantep, Türkiye), bushrabicer@gmail.com, **ORCID ID:** 0009-0006-0928-2595, **ROR:** https://ror.org/020vvc407, **ISNI:** 0000 0001 0704 9315, **Crossref Funder ID:** 501100008836

Ways of Perception of Women in I Can't Sleep While the Moon is Waxing⁴

Abstract

This study, which deals with the ways of perception of women in the stories in Necati Cumalı's work titled I Can't Sleep While the Moon is Waxing, is based on classifying the types of women and examining the women in the stories in the context of this classification. The women in the stories are presented with a male-centered view on the rural axis. While the gaze belonging to the other becomes a means of satisfying its owner, it also has a decisive effect on the clothing, behavior and lifestyle of the woman who is the subject of the gaze. The distribution of roles regarding femininity is determined by men, and the boundaries of good and evil within femininity are determined by men, just like the fate of women. Women are generally in a state of acceptance towards the situation given to them. In the rural system, the men to whom women are bound by marriage in order to survive, take away their decision-making ability and gain control over the woman's body. Women who do not assume the passive role assigned to them and become active subjects are considered strange and judged with negative adjectives. An important factor that determines the way a woman is perceived and her position is her masculine characteristics. Women, who are perceived as an ambiguous and passive object only with their female identity, are liberated to the extent that they contribute through labor to the production activities identified with men in the countryside. Social rules do not operate as sharply for women who have money and power. While the weak and powerless are subjected to strict sanctions and punishment as a result of their behavior, social laws are relaxed for those with power and money. Thus, power and power relations are effective in the process of perception of women. This study aims to address the different types of women in Cumalı's I Can't Sleep While the Moon is Waxing and the factors that determine the way these women are perceived.

Keywords: Cumalı, Vasfiye, Helvacı Beauty, perception of women, countryside.

Giriş

Ay Büyürken Uyuyamam (1969), Necati Cumalı'nın *Yalnız Kadın* (1955), *Değişik Gözle* (1956) ve *Susuz Yaz* (1962) adlı hikâye kitaplarından sonra yayımladığı dördüncü hikâye kitabıdır. İlk baskısındaki "Ay Büyürken Uyuyamam, Soluk Almak, İğneci, Yük, Hovarda, Vasfiye, Mısırlar Kımıldıyor, Çizme Delil Sayılmaz, Acı, Kayacık'ın Kadınları, Horoz, Bayırda İki Çardak, Dertli, Abdoş Ne Haber?, Gözleri Çakır, Tanrı'nın Kızlarında, Akhisarlı, Göz Açmak, Kaymak Kız, Anası Kızından Maya, Helvacı Güzeli, Halim Gelecek, Pan" gibi 23 hikâyenin yanına 2. baskıda "Hanım" ve "Uzun bir Gece" hikâyelerinin eklenmesiyle hikâye sayısı 25'e çıkarılır. 3. baskı, aynı hikâyeleri ihtiva eder. 4. baskıda "Uzun bir Gece" hikâyesi çıkarılarak sayı 24'e düşürülür. 8. baskıya "Uzun bir Gece" ve "Aylı Bıçak" hikâyeleri ilave edilerek sayı 26'ya yükseltilir. Eserin yayımı, 9. baskıdan itibaren Cumhuriyet Kitapları tarafından

⁴ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 9

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 21.03.2024-Acceptance Date: 20.04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1471651

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

yapılmaya başlanır. Bundan sonraki yayınlarda hikâyelerin sayısında ve sıralamasında bir değişiklik olmaz. Hâlihazırda 16. baskıya ulaşmış olan *Ay Büyürken Uyuyamam*, 11. baskıdan itibaren hikâyelerin ardından “Türk Basınında *Ay Büyürken Uyuyamam*” başlığı altında Hilmi Yavuz, Halim Yağcıoğlu, Çetin Özkırım, Siyami Özel, Adnan Binyazar, Muzaffer Uyguner, Doğan Hızlan, Melih Cevdet Anday, Talât Sait Halman, Hikmet Dizdaroğlu gibi yazar ve eleştirmenlerin değişik yayın organlarında eserle ilgili yaptıkları değerlendirmeleri okurla paylaşır.⁵

Hilmi Yavuz, *Ay Büyürken Uyuyamam*'ın “Cumalı'nın hikâyecilikte yetkinlik çağına vardığını gösteren bir kitap” olduğunu söyler. Çetin Özkırım, yazarın gözlem gücüne ve tertemiz diline vurgu yaparak onun “bu eserinde Anadolumuzun cinsel düzenini, kadın-erkek ilişkilerinin yarattığı sorunları” işlediğini anlatır (Cumalı, 2019: 275). Adnan Binyazar'ın dikkatiyse Cumalı'nın gözlem gücü, dili, anlatımı ve kurgudaki başarısına yöneliktir:

“Öykülere yakınlığımız, yalnızca Cumalı'nın sorunları güçlü gözlemlerle vermesinden gelmiyor. Bunda en etkili araçlardan biri de dildir. Yazarın kullandığı sözcüklerdeki seçkinlik, anlatıma bir yoğunluk katmakta; dil, olayın içinde yöneltici bir araç olmaktadır. Kişilerin niteliklerini belirtmede, olayların canlılığını sağlamada da bu doğrudan, abartmasız anlatım, Cumalı'nın başvurduğu en sağlam yoldur. Öyküleri okurken, kişinin bir cinsel gerilim içine girmesi, bu gerilimi, öykü boyunca canlı tutmasını iyi başarıyor. Bu canlı anlatımdan ve olayların gerçeklik ve somutlukla verilmesinden ileri geliyor. Ayrıca, kişilerin içinden geçirip de yapamadıkları sorunlara değinmesinden ötürü de bu öyküler, duygusal bir gerilim yaratmaktadır” (Cumalı, 2019: 276).

Yaşanılan gerçeği yeniden yaratma gücünde olan Cumalı, Melih Cevdet Anday'a göre güçlü bir söylevin peşinde değildir. Zaten hikâyelerin hepsinde bir gerçeklik duygusu tütmektedir. “Bu duygu, yazarın yan tutmamasından, kayıtsızlığından değil, insancılığından geliyor; böylece de ‘insan suçsuzdur’ diyen bir mırıltı duyuluyor öykülerin yanı sıra, o insanları, o yerleri görüp tanımak ilgisini uyandıran sevgi ile dolu bir ses” (Cumalı, 2019: 279).

Necati Cumalı, konularını hem kurgu hem de kişilerin anlatımı bağlamında, sanatçı kişiliğinin sorumluluğu altında bayağılığa düşmeden ele alır. Muzaffer Uyguner, bu noktada, sanatçının asıl sorununun çıplak sahneler yazmak değil, ekonomik ve töresel sorunlara dikkat çekmek olduğunu söyler. Talât Sait Halman'a göre “Kitabındaki cinsel sorunlar ustaca bir biçimde geri planda gösterilmekle beraber masum insanların cinsel açlıklarını ve dertlerini su yüzüne çıkaracak vesileleri iyi seçmektedir. Gerçek dışı hikâyelerinde bile duygusallıktan kaçınarak insanoğlunun zayıf yanlarını açığa çıkarabilmektedir”. Doğan Hızlan'ın dikkati de konuların ve temaların işlenişindeki sanatçı duyarlılığı üzerindedir: “Cumalı, cinsel temayı hiçbir zaman iç gıdıklayıcı seviyeye indirmeden, konuyu gerçekliğinden koparmadan ve ondaki toplumsal düzensizlikleri de ihmal etmeden ele alıyor. Böylece sorun yalnız taşra kasabalarının değil, büyük şehir insanların da malı oluyor (Cumalı, 2019: 277-280).

⁵ *Ay Büyürken Uyuyamam*'ın bugüne kadar yapılan baskıları tarih, yer ve yayınevlerine göre şöyledir: 1. bs.: (1969). İmbat Yayınları, İstanbul, 228 s.; 2. bs.: (1971). Altın Kitaplar, İstanbul, 378 s.; 3. bs.: (1972). Altın Kitaplar, İstanbul, 378 s.; 4. bs.: (1978). Tekin Yayınevi, İstanbul, 223 s.; 5. bs.: (1982). Tekin Yayınevi, İstanbul, 191 s.; 6. bs.: (1986). İnkılap Kitabevi, İstanbul, 207 s.; 8. bs.: (1995). Çağdaş Yayınları, İstanbul, 256 s.; 9. bs.: (2000). Cumhuriyet Kitapları, İstanbul, 256 s.; 10. bs.: (2004). Cumhuriyet Kitapları, İstanbul, 256 s.; 11. bs.: (2008). Cumhuriyet Kitapları, İstanbul, 276 s.; 12. bs.: (2010). Cumhuriyet Kitapları, İstanbul, 276 s.; 13. bs.: (2011). Cumhuriyet Kitapları, İstanbul, 276 s.; 14. bs.: (2014). Cumhuriyet Kitapları, İstanbul, 276 s.; 15. bs.: (2017). Cumhuriyet Kitapları, İstanbul, 280 s.; 16. bs.: (2019). Cumhuriyet Kitapları, İstanbul, 280 s. Eserin 7. baskısının hangi tarihte, hangi yayınevinde yapıldığı konusunda, bir tespit yapılabilmesi mümkün olmadı. Bu baskının İnkılap Kitabevi yayınları arasında yapılmış olması ihtimali kuvvetli durmaktadır. Necati Cumalı'nın hikâyeleri ve romanları hakkında yapılan çalışmalar için ayrıca bk.: Serap Akçaoğlu. (2003). *Necati Cumalı'nın Hikâye ve Romanlığı*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Ankara; Deniz Kocabıyık. (2006). *Necati Cumalı'nın Romanlarında ve Hikâyelerinde Yapı ve Tema*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı: Afyonkarahisar; Seda Demirtaş. (2018). *Necati Cumalı'nın Hikâye ve Romanlarında Sosyal Meseleler*. Kırklareli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı: Kırklareli.

Hikâyelerin tamamı, “taşranın kadın erkek arasında her yakınlığı yasaklayan baskısı altında” (Cumalı, 2019: 9) şekillenir ve bu mecrada kadına bakışın örneklemini sunar. Ataerkil yasaların en sert biçimiyle uygulandığı taşrada, kadın varlığı bu yasaların önerdiği biçimde tanımlanır.

Birey, doğduğu andan itibaren, topluma ait bir organizmadır ve toplumun kültürel kodlarını, gelecek nesillere iletmekle vazifelendirilir. Kadın bedeninin denetim altında tutulması, sınırlanması, altsoyun üretimini meşru kaynaklara dayandırma ve babalık kurumunu güvence altına alma isteğine hizmet eder. Bu bağlamda, insan cinselliği üzerinde denetim kurma aracı olan evlilik, soyun devamının kontrol altında tutulması amacını taşır (Berktay, 2019: 81). Bireyin doğum yoluyla elde ettiği biyolojik cinsiyetine ilave olarak toplum tarafından biyolojik cinsiyetiyle orantılı biçimde belirlenen rollerin kimlik kazanımı sürecinde davranışları inşa etmesi durumu, toplumsal cinsiyeti ifade eder. Toplumsal cinsiyet kavramı için belirleyici olan etken, beklentilerdir. “Genel anlamda toplum, kadın ve erkekler cinsiyete dayalı farklı sorumluluklar yükler ve farklı beklentiler taşır” (Turhanoglu, 2019: 4). Kişi, toplumun kadın ve erkek cinsiyeti için uygun gördüğü davranış beklentilerini karşıladığı ölçüde, toplumsal yapı içerisinde kendine yer edinir. Bu bağlamda, cinsiyetine atfedilen davranış kalıplarına uygun davrananlar toplum tarafından kabul edilirken davranmayanlar dışlanır. “Cinsiyet değişmeksizin olgusaldır, toplumsal cinsiyet ise edinilmiştir, cinsiyet değiştirilemez fakat toplumsal cinsiyet, cinsiyetin değişken kültürel inşasıdır, cinsiyetli bir bedenin vesile olduğu sayısız ve açık kültürel anlam imkânlarıdır” (Butler, 2014: 191). Butler’in ifade ettiği gibi toplumsal cinsiyet bir “inşa” faaliyetidir. Kadının erkek cinsiyeti karşısında ikinci plana itildiği bir yapının analizini amaçlayan toplumsal cinsiyet çalışmaları, liberal, radikal, Marksist ve sosyalist kuramlar (Turhanoglu, 2019: 9-16) başta olmak üzere çeşitli feminist kuramları kullanarak bilinç yükseltmeyi hedefler.

Ay Büyürken Uyuyamam’da çeşitli kadın ve erkekler, evlilik ile sınırlandırılan cinsel davranış kalıplarının dışına çıkarlar. Hikâyelerin temelinde kadının, bedenin ve cinselliğin algılanışı, erkek gözüyle yansıtılır. Bu anlamda, kadınlık deneyiminin tek bir kadınlığa hapsedilmediği, farklı kadınlık durumlarının var olduğu hikâyeler sunan eserde yer alan yirmi altı hikâyenin on ikisinde kadınlar eşlerini aldatırlar. Okuyucu, bu hikâyelerde, taşra hayatındaki farklı kadın ve erkek tipleriyle karşılaşır.

1. Yasayı İhlal Eden Kadın / *Femme Inspiratrice*

Tarih boyunca, baştan çıkarma ya da ayartma, alışlagelmiş dışına sapan bir davranış olarak görülmüş ve toplumu rahatsız etmiştir. Bedeni dinsel ve mitsel söylemlerle sınırlayarak onun cinselliğini denetim altına almak isteyen normlar tarafından tanrısal düzenin ihlali sayılan söz konusu durum, kötülük ve günahla ilişkilendirilir. Bu bağlamda, kadın bedeninin erkek için cinsel çekim merkezi olması, kadını günahkâr bir figür hâline getirir (Çabuklu, 2007: 81). Yaratılış mitleriyle forma kavuşan kadın algısı, toplum tarafından hazzın kötü kadınlara özgü bir şey olduğu fikriyle donatılır (Blue, 2000: 87). Dışlanmama ve “dile düşmeme” isteğiyle bedensel hazlarını maskeleyen kadın, toplum tarafından onaylanırken haz ihtiyacını gidermeye çalışan kadın, günahkâr olarak algılanır. Zira, “Kadının cinselliği, hatta güzelliği toplumsal düzeni tehdit etmektedir. Güzelliği düzensizlik ve fitne yaratmamak için gizlemek gerekir” (Göle, 2019: 130). Evlilik ile sınırları belirlenen cinsel etkinliğin dışındaki eylemliliği tanımlayan “aldatma” ifadesi, toplumsal normların evli bireylere yüklediği sadakat sorumluluğuyla çelişir. Evliliğin tarafları arasında belirlenen sadakat bendinin aşılması, durumu erotik hâle getirir. Bataille’in “sınır aşımının erotiği” (Han, 2019: 22) olarak tanımladığı söz konusu durum, aynı zamanda “kutsal erotiğin tahribatı” (Han, 2019: 38) anlamına gelir. Evlilik, dışı açısından her zaman bastırılmış duyguların tatmine ulaşmasını ifade etmez. “Evli olsalar bile gerçek cinsellikleri yıllarca bakire kalan oldukça fazla kadın vardır; ancak bir başka adama âşık olduklarında bu cinselliklerinin farkına varırlar”

(Jung, 2019b: 89). Olumsuz kadın karakter oluşturmanın en temel yollarından biri olan aldatmak eylemi, tek başına gerçekleştirilmeyen bir eylem olduğu hâlde sonuçlarına katlanmak zorunda kalan sadece kadındır. Erkeğin aldatması karşılığında sessizliğini koruyan toplum, kadına evlilik sözleşmesiyle belirlenen cinselliği, kocası tarafından karşılanamıyor olsa bile aldatmamayı buyurur. Çünkü ataerkil toplumlarda erkeğin soyunu güvence altına almanın tek yolu, kadının cinselliğinin sınırlanmasıdır.

“Soluk Almak” hikâyesinin kadın tipi kendisinden yirmi iki yaş büyük olan kocasının cinsel yetersizliğiyle baş etmenin yolunu başka bir erkekte bulur. Kadının gençliğiyle birlikte yükselen libidinal arzusu, meşru yollarla karşılanamadığı için kadını normun dışına çıkarır.

“Mısırlar Kımıldıyor” hikâyesinin kadın tipi Hanife, vaka zinciri içerisinde pasif durumda olan bir kadındır. Hikâyede Hanife'nin normatif olanın dışına taşan aldatmak fiili dışındaki eylemliliği, söz konusu edilmez. Hikâye içerisinde susturulmuş bir kadın olan Hanife'nin göstermiş olduğu tek etken davranış, eşini aldatmasıdır. Hanife'nin bedeni, Hoca ve Hanife arasındaki ilişkinin tanığı durumunda olan Halil'e, Hoca tarafından “Gözün varsa bil ki Hanife senin de gönlünü etmeye razı! Ben her nasılsa bir kez şeytana uydum, bir daha el sürmem, bundan sonra Hanife senin...” (Cumalı, 2019: 62) sözleriyle sus payı olarak sunulurken bile kadının ağzından tek bir cümle dahi duyulmaz. Ancak tüm edilgenliğine rağmen büyük bir atılım göstererek erkeği sonunda toplum tarafından linç edilebileceği tehlikeli bir yola saptıran, statüsünün önerdiği davranış kalıplarının dışında davranmasına sebep olan Hanife, bu yönüyle de aynı zamanda bir femme inspiratrice örneğidir.

“Çizme Delil Sayılmaz” hikâyesinin evli ve üç çocuklu kadını Hanife, eşi Hamza'nın sıradanlığı karşısında Sefer'in temsil ettiği güçlü erkek figürünün çekimine kapılır. “İstekleri küllene küllene aşk nedir bilmeden otuzuna yaklaştı...” (Cumalı, 2019: 67). Hanife'nin eşiyle olan birlikteliğinin kadın için doyuruculuktan uzak olması, onu normun dışındaki bu ilişkinin öznesi yapar. Yasalar ve toplum tarafından belirlenen sınırların aşılmasıyla kocasını aldatacak zayıflıkta bir kadın olarak portresi çizilen Hanife'nin arzularına kocasının cevap verememesi, aldatma eylemini benimsemesinde Hanife'yi daha güçlü bir figür hâline getirir. Anlatıcının tutumu, okuyucudan Hanife'ye karşı anlayışlı davranmasını bekleyen bir tutumun örneğidir.

“Bayırda İki Çardak” hikâyesinin Suna'sı, kayınpederinin kendisine bakışını şekillendiren arzusunun farkında olmasına rağmen önceleri razı olmadığı gayrimeşru ilişkiye, eşi Rıfat'tan görmediği ilgi kayınpederi Ali Şahin tarafından gösterildiğinde razı olur. Suna'nın aldatmayı istemeyen ve düşünmeyen yapısına rağmen kocasının duyarsızlığı, Suna'ya başka çıkış yolu bırakmaz. Kocasının kendisinden esirgediği ilgi, kayınpederi tarafından cömertçe sunulunca Suna, aldatan bir kadın durumuna düşer.

Aldatmak eylemi söz konusu olduğunda, toplum kadın ile erkeğin biyolojik arzularını sınırlama eşiklerinin birbirinden farklı olduğu ve kadının isteklerini bastırmak konusunda erkekten daha yetkin olduğu ön kabulüne sahiptir. Bu ön kabul sonucu, erkeklerin evlilik dışı cinselliği, bir deneyim ve affedilebilir küçük hatalar olarak algılanırken kadınlar için evlilik yasasının ihlali anlamını taşır (Sancar, 2020: 200). “Göz Açmak” hikâyesindeki kadın, kocasıyla olan ilişkisini, başka erkeklerle gerçekleştirdiği cinsel yakınlaşmalar sonucu noktalar. Kadının bu tutumu, kendisinin diğer erkekler tarafından algılanışını şekillendirmiş ve söz konusu eylemin tekrarlanabilirliğini genelleştirmiştir.

“Helvacı Güzeli” hikâyesinde aldatmak eylemi çeşitlenir. Hikâyede helvacılıkla meşgul olan eşcinsel erkek figürü ve onun çevresindeki kadınların tamamı, eşi ve büyük kızı, aldatmak eylemine bir şekilde

müdahil olurlar. Öncelikle Helvacı'nın bizzat kendisi, dükkânında çalıştırdığı usta ve yamakların tamamıyla cinsel ilişki yaşar. Bununla birlikte Helvacı'nın büyük kızı ve eşi de önce farklı erkeklerle sonra da Vehbi ile böyle ilişkiler içerisinde bulunurlar. Vehbi tipi, küçük kız Melahat hariç hem Helvacı'nın hem karısının hem de büyük kızının birbirlerini aldatmasının aracı olarak bir ayna vazifesi görür. Helvacı eşini, eşi de Helvacı'yı Vehbi ile aldatır. Bununla birlikte Vehbi, Helvacı'yı ve eşini ayrı ayrı büyük kızlarıyla da aldatmış olur. Böyle bir sarmal düzeninde işleyen hikâyede kurulan ilişkilerin giriftliği, toplumsal normların pek çok bakımından alaşağı edilmesiyle sonuçlanır. Hikâyede aldatan kadın profilinin ilk örneği helvacının karısıdır. "On beş yıldır yaşayışına giren beş âşığından hiçbirinin karşısında düşmemişti böyle bir yenilgiye. İstanbul'da ilk yıllar uzak bir akraba, daha sonra bir yedek subay, sonra savcı, öğretmen, hükümet doktoru..." (Cumalı, 2019: 176). Helvacı'nın eşcinsel durumunun farkına vardıkdan sonra cinsel arzularını, başka erkekler aracılığıyla bastıran kadın için Vehbi, ilk değildir. Bunun yanı sıra eşinden ayrılmış olan büyük kız da bir şekilde bu zincirin parçası olarak Vehbi ile ilişkide bulunur. Tatmin edilemeyen kadınların durumları üzerinden kurulmuş olan hikâye, birbirini içeren aldatma hadiselerinin toplamıdır. Hayatını başka insanlarla birlikte olarak devam ettiren Helvacı ve karısı için evlilik, onları dış etkenlerden koruyan bir kalkan vazifesi görür. Söz konusu çift için sıradan bir eylem hâline gelen aldatma, olaya çocuklarının dâhil olmasıyla farklı bir seyir izler. Bu evreden sonra aldatma eylemine karışan herkes için Vehbi, kilit noktası hâline gelir. Toplumsal değer yargılarının hiçbir biçimde kabul etmeyeceği ilişkiler dizisinin devam etmesi mümkün değildir. Anne ve kızlarının İstanbul'a taşınmaya karar vermeleri, bu değer yargılarına uygun davranışa dönüşlerinin işareti olur.

Kadınların birbirleriyle olan iletişimlerinden beslenen aldatma eylemi, "Pan" hikâyesinin temel yapısını oluşturur. Hikâye hem anlatıcı hem başkişi olan Yusuf Onbaşı'nın anlattığı gençlik maceraları şeklinde kurgulanır. Onun Rum kadın Aleksandra ve Türk kadınlar Mehpare ve Hatice'yle yaşadığı gayrimeşru ilişkileri, bu kadınların evli olmasına rağmen yaşanır. Yusuf Onbaşı'nın anlatımıyla aldatan kadın, sonunun ne olacağını hesabında olmayan cesur bir davranış da gösterir. "Kadın kısmı yaptığı ile övünür, yaptığı da ne yapar, ne eder söyler! Hem de en olmayacak insana, kocasına, babasına, erkeğine göz diktiği canciğer komşusuna bile söyler!" (Cumalı, 2019: 194-195).

"Uzun Bir Gece"nin başkişisi kadın, kendisine karşı anlayışlı ve sevecen davranan eşi Zekeriya Usta'yı eşinin tam tersi özelliklere sahip olan Selman ile aldatır. Kibirli ve gösteriş düşkününü yapıyla hayat karşısındaki başarısızlığını gizleyen Selman, aynı zamanda daima kendini önceleyen bencil bir tiptir. Selman ile olan birlikteliğinden sonra onun kendisini başka erkeklere teslim etmekte tereddüt etmediğini fark eden kadın, Selman'ın bencil yönünü deneyimleyerek eşi Zekeriya Usta'ya döner. Hikâyede aldatmayı ortaya çıkaran unsur, kadının evlilik öncesi döneminde karşılaştığı ilk erkeğin Selman olması sebebiyle Selman'ın kadının zihninde ideal erkek olarak kodlanmasıdır. Bu nedenle iyi olan tüm özelliklerle donatılan Selman'ın dışında kalan tüm erkekler, kadın için kör noktada yer alır. Selman'ın "ilk" olmak hasebiyle elde ettiği ayrıcalıklı konum, onun gerçek karakterinin örtülmesine sebep olur. Selman için sadece sıradan bir kadın olduğunu fark eden başkişi kadının kocasına olan bakışı da bu bağlamda değişir. "Kocası, kahvedekilerin üstüne çevrilen bakışlarına hiç aldırmandan yaklaşıyordu ona doğru. Allahım nasıl olmuş da görememişti bugüne kadar? Buyurmasını bilen güçlü bir erkekti gelen. Yakışıklydı da. İyilikle dolu, üzgün bakışları vardı" (Cumalı, 2019: 256-257). Selman'ın yılışıklığı karşısında hoşgörülü, buyurgan ve çekici bulduğu eşine güçlü duygularla bağlanan kadının zihninde Selman'ın sahip olduğu yeri, eşi Zekeriya Usta alır. Böylece hikâyede aldatmak eylemi, bir kırılma noktasının oluşumuna da aracılık eder.

Aldatmak eyleminin farklı bir görünümü de "Aylı Bıçak" hikâyesinde yaşanır. Hikâyenin başkişisi Firdevs, kendisinden otuz yaş büyük kocası ile zorla evlendirilir ve tensel birlikteliği kabul etmez.

Sevgilisi olan Kenan'ın köye dönüşüyle beraber onunla ilişkiye başlayan Firdevs, eşinin de farkında olduğu bu birlikteliği, her gün Kenan ile buluşarak sürdürür. Böylece mutsuz evliliğinde yaşamaktan sakındığı tenselliği, Kenan ile yaşar. Zorla yapılan evliliğin aldatmayı da beraberinde getireceği vurgusunu taşıyan hikâye, erkek bakışının aldatılmak karşısındaki kırılmasını da yansıtır. Firdevs'in gerçekleştirdiği eylem, kültürel bir aldatma formudur. Firdevs'in adamlarla evlenmesine aracılık eden insanlar da söz konusu durumun yaşanacağını bilirler ama Firdevs'in beden gücüyle pek çok işçinin yaptığı işi tek başına yapabileceğini belirterek adamı evliliğe ikna ederler. Böylece Firdevs'in kocasının da haberdar olduğu aldatma eylemi gerçekleşmeye başladığında kocayı alıkoyan şey, Firdevs'in tek başına bütün tarlanın işini yapıyor olmasıdır. Yani Firdevs'in emeği, iş gücü, fiziksel arzusunu meşru kılmış olur.

Aldatan kadınlar, eşinden ilgi görmeyen, eşiyile olan ilişkisinden tatmin olmayan ya da evliliğin kısıtlayıcı ve sıradan durumundan rahatsızlık duyan kadınlardır. Evlilik sözleşmesinin ihlali anlamına gelen aldatma, toplumsal düzeni tehdit eder. Kabullenilmesinin yaygınlaşmasına sebep olacağına inanılan aldatma eylemi, erkek tarafından gerçekleştirildiğinde herhangi bir yaptırıma uğramazken kadın tarafından gerçekleştirilmesi durumunda fiziksel ve psikolojik ağır yaptırımlarla sonuçlanır. Erkeğin pasifliği ya da ilgisizliği ile ilişkili olarak okur nezdinde, aldatmayı haklı gerekçelere bağlama çabası da kimi zaman ön plana çıkar. Söz konusu hikâyelerde verili koşullar altında aldatmaktan başka seçenek bulamayan kadınların anlatımı, aynı nedenselliğe dayandırıldığında her kadının bu davranışı sergileyeceği imasını içerir. Yazarın anlatım tutumu da okurun hikâye kişilerinin çaresizliğine ikna edilmesi durumunu gösterir. Burada, kendini dinleyen, içinde yaşanan taşranın baskıcı ve eril atmosferine boyun eğmeyen, arzularını tatmin etmenin yollarını arayan bir kadın temsili ön plana çıkar.

2. Erkeği Baştan Çıkaran Kadın / *Femme Fatale*

Femme fatale söylemi, dişi bireyin tehdit olarak algılandığı ataerkil toplum yapısının ürünüdür. Tek tanrılı dinlerle birlikte toplumsal bakışı şekillendiren kutsal metinler, Âdem ve Havva söylencesi kanalıyla kadının erkeği yoldan saptıran, zaaflarıyla hareket eden, doymak bilmeyen tekensiz bir varlık olarak tanımlanmasına sebep olur. Dünyaya sürgün edilme hâlini, Havva'nın "lanetli merakı" yüzünden Tanrı'nın insanlığa verdiği bir ceza (Holland, 2019: 246) olarak anlatan kutsal metinler, günahkâr/yoldan çıkarıcı kadın imajının başlangıç metinleridir. Eril bireyi toplumsal normun dışına sürükleyen kadın karakteri ifade eden *femme fatale* söylemi, tatminsizliği, doyumsuzluğu ve karşı cinse olan kuvvetli ihtirasları ile ön plana çıkan kadınlar için kullanılır. Erkeğin akıl ve mantıkla sembolleştiği anlatılarda kadın, duygusallığıyla ön plana çıkar. "Antik zamanlardan beri erkeğe yüklenen temel prensip Logos iken kadının psikolojisi, büyük birleştirici ve ayırıcı Eros prensipleri üzerine kurulmuştur. Eros kavramı modern terimler içerisinde psişik ilişki, Logos ise nesnel alaka olarak ifade edilebilir" (Jung, 2019b: 48). Femme fatale kadın imajının oluşmasında önemli bir etki de kadının duygularıyla hareket ettiği ve bu nedenle yanıldığı fikridir. Bu fikirden beslenen kadın algısı, kadını zaaflarına yenik düşen, erkeği kendi arzusunun tatmini için kullanan bir figür hâline getirir. "Ataerkil olarak nitelendirilen bir toplumda erkeğin güçlü olması veya güç kaynaklarını elinde tutması için zayıf kadına ihtiyaç duyulur" (Bayat, 2020: 169). Arzularını ön plana alan femme fatale kadın, ataerkil düzenin kendini meşru kılacağı zayıf kadın formudur. Zira toplumun olağan kabul ettiği pasif kadın yapısının tam tersi istikamette faaliyet gösterir ve erkeği yoldan çıkarır.

"İğneci" hikâyesinde yer alan Şükriye, sıradan bir evliliğin dişi karakteridir. Libidinal arzularıyla ön plana çıkarılan Şükriye, hikâyenin dekorunu oluşturan taşra kasabası için ahşılageddik bir kadın formu değildir. Erkeklerle bireysel arzularını uyaracak biçimde bakan, onları bu arzuların tatmini için kullanan

ve bu uğurda kocasına yalanlar söyleyerek oyun oynayan Şükriye, bedenini erkek arzusuna karşı silah olarak kullanan, erkeğin arzularını kamçıl原因, onu illegal olana sürükleyen ve yoldan çıkaran günahkâr bir kadındır. Bedenini kullanarak karşı cins üzerinde denetim kuran Şükriye, evlilik yoluyla libidinal arzularının farkına varmış bir taşra kadınıdır. Toplumsal bir onaylanma mekanizması olan evlilikle yasal hâle gelen bu farkındalık, Şükriye'nin evlilik sözleşmesi tarafından kendisine yasaklanmış olan diğer bedenler üzerinden yeni deneyimler elde etmesine sebep olur. Bu evreden sonra Şükriye'nin karşı cinse bakışı, "Ah, evlenmeden önce dünyanın bu kadar çok yakışıklı, tatlı erkeklerle dolu olduğunu bilmezdi Şükriye!" (Cumalı, 2019: 21) cümlesi üzerinden şekillenir. Kendi arzusunun esiri olan kadın, iğneci gibi erkekleri de sınırın dışına çeker.

"Vasfiye" hikâyesinin kadın tipi Vasfiye, Fuad'a ilgi duyar ve ilgisinin karşı tarafça algılanmasını sağlar. Arzularını açığa vurmaktan çekinmeyen Vasfiye, sıradan bir taşralı kadın olmasına rağmen bedensel çekiciliğini kullanarak logosun temsili olan eğitimli ve şehirli erkek Fuad'ı etkisi altına alır. "Vasfiye kadar içinden gelerek sevişen bir başka kadın tanımamıştı hayatında" (Cumalı, 2019: 55). Bu etkilenme unsurunu gerçekleştirirken bedenini ve bedeni merkezinde oluşan dişiliğini kullanan Vasfiye, karşı cinsin duygularını ve zaaflarını bilmekte ve onları kendi arzuları için kullanmaktadır. Taşranın katı baskıcı tutumuna karşın Vasfiye beden dilini iyi kullanan, arzularını açık etmekten çekinmeyen bir kadındır. Şehirli ve tecrübeli bir erkek olan Fuad'ın ağzından da onaylanan bu durum, onu *femme fatale* örneği hâline getirir. Hikâyenin sonunda Fuad'ın kendisiyle evlenmeyeceğini anlayan Vasfiye, toplumsal değer yargılarına uygun bir davranış biçimine iradî olarak karar verir ve nişanlanır. Evlilik yolunda atılan bu adım, *femme fatale* kadın olmanın dışına çıkışı gösterir. Fuad, bu gelişmeye üzülse de Vasfiye bu kararının onun tarafından onaylanmasını ister. "Sen kaşını çatsan nişanlanmazdım onunla... (...) İnan, yalan söylemedim, aldatmadım, sevdim seni... (...) Olur de de evleneyim. Böyle üzüldüğünü görürsem, gitmem, kalırım" (Cumalı, 2019: 56). Fuad'ın olurusunu alırken tercih ettiği yol yine *femme fatale* kadının yoludur. Üstelik, İstanbul'a gelirse Fuad'ın mutlaka kendisini görmesini telkin etmektedir.

Arzu merkezli bir yaşamın tasviri olan "Kayacık'ın Kadınları" hikâyesinde yer alan tüm kadın tipler, cinsel güdülerini merkeze aldıkları bir yaşam benimsemeleri sebebiyle anlatının merkezinde yer alırlar. Kayacık köyünde yaşayan tüm kadınların özelliği, erkeklere olan düşkünlükleri ve daima kendilerini tatmine ulaştıracak erkek arayışında olmalarıdır. Hikâyede, "Ah bey sen bilmezsin bunları. Kapı arkasında iş pişirir bunlar...Biraz çukur bir hendek, sık bir çalılık görmesinler. Hemen uzanverirler sırtüstü..." (Cumalı, 2019: 100) cümleleriyle tanımlanan bu kadınlar, kendilerini cinsellikleriyle var ederler ve erkek figürü de kendi yasaklı oyunlarına alet ederek baştan çıkarırlar. Köyü yabancıya tanıtmak için kullanılan, "Bu köyde birbirinin karısıyla yatmayan erkek yoktur." (Cumalı, 2019: 100) cümlesi, köyün standart toplum yapısının önerdiği davranış biçimlerinden sapmış yapısını ve bu yapının mevcut köy için normalliğini de ifade eder.

İki küçük çocuğun kendi bedenlerini tanımaya başlamalarını konu alan "Gözleri Çakır" hikâyesi, Hüsniye ve Mehmet'in kendi arzularını keşfetmelerinin hikâyesidir. Söz konusu keşif, Hüsniye aracılığıyla gerçekleşir. Hüsniye, kendi bedeniyle karşı cinsin bedeni arasındaki farklılıkları ve iki cinsin birbirine nasıl yakınlaşacağını bilmektedir. Mehmet ise dünyayı ve arkadaşlarını cinsel ayrımların farkında olmaksızın algılar. Hüsniye'nin isteğiyle oynadıkları oyun sonucu bir cinsel ilişkiyi tecrübe edinen Mehmet, yaşadıklarından şaşkınlıkla karışık bir haz alır. Mehmet ve Hüsniye'nin bedensel arzularını keşfetmesini konu alan hikâyede Hüsniye, kendi isteklerinin farkına varan, bunların tatmini için Mehmet'i kullanan ve onun da kendisini fark etmesini sağlayan bir *femme fatale* örneği durumundadır.

Hikâyeler arasında güçlü ve özgür kadın figürünü örnekleyen tek metin, "Hanım" hikâyesidir. Söz konusu hikâyenin merkezinde yer alan Narlıbahçe'nin Hanımı, bu güç ve özgürlüğü sahip olduğu mülkiyete borçludur. Mülkiyet, kadına duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebileceği, erkeklere ilişkin arzularını çekincesizce tatmin edebileceği bir kılıf hazırlar. Toplumsal normların dışına çıkan ilişkileri için bir koruyak sağlayan mülkiyet, Hanım'ın cezalandırılmasına engel de olur. Toplum kendi yasasını çiğneyenleri cezalandırmak için bile zayıf olanları seçer. Para ve mülkiyet gücü, yasayı çiğneyen kişiye ve kusurlarına karşı bir kalkan vazifesi görür. Narlıbahçe'nin Hanımı, her anlamda hayatla barışıktır. Erkeklerle iletişim kurmakta zorluk yaşamayan kadın, yanında çalıştırdığı kâhyalarıyla ilişkide bulunur. Her sene farklı farklı kâhyalarla köye gelen Hanım, genç, güçlü ve yakışıklı erkekleri seçer. Ancak Hanım'ın dikkat çeken bir yönü de sahip olduğu güçle birlikte yozlaşmış erilleşmesidir. Güçlü kadın ifadesi, kendi kendine yetebilen erkekler arasında seçim yapabilen, erkeği elinde tutabilen kadın için kullanılır. Hanım'ın hikâyede sahip olduğu ve ona karşı kalkan vazifesi gören mülkiyet, aynı zamanda onu iğdiş eden bir kavramdır. Narlıbahçe'nin Hanımı'nın hikâyedeki konumu, femme fatale örneği olmasının yanı sıra onu erkeksileştiren bir çizgidedir.

Erkeği, mevcut otoritesinin dışına çıkararak, toplumsal yapı içerisindeki katı görünümünün değişmesine sebep olan, bedenini kullanarak erkek üzerinde etkili olabilen femme fatale kadın temsili, kökenini büyük ölçüde yaratılış mitoslarından alan ve kadını şehvet düşkününü olarak izah eden bir düşüncenin ürünüdür. Uygarlıkla birlikte femme fatale anlatısı da yön değiştirerek nefsinin peşinden giden arzularının tatminine yönelik kadını kapsayacak biçimde kullanılmaya başlanır. "Uygarlık disiplin anlamına gelir, disiplin de içsel dürtülerin kontrolünü gerektirir" (Giddens: 2018: 24). Bu disipline uygun davranmayarak arzularının kontrolünde yaşayan kadınlarsa günahkârlıkla nitelendirilerek toplumun diğer kesimleri nezdinde itibarsızlaştırılır ve özenilmeyecek hâle getirilir. Bu kadın tipinin toplumun tamamı tarafından benimsenmesi, toplumsal cinsiyet rollerini ve ataerkil yasayı alaşağı edeceği için femme fatale kadın, olumsuz sıfatlarla birlikte anılarak ataerkil yasanın korunması sağlanır.

3. Bakışa Konu Olan Kadın

Bireye daima bir şeyler fısıldayan, neyi nasıl yapması gerektiğini söyleyen bakış, güçlü bir toplumsal denetim mekanizmasıdır. Toplum, bakış yoluyla bir iktidar alanı yaratır. "Toplumsal beden iktidar için disipline edilmesi gereken bir nesnedir, iktidarın gözü süregelen olarak bu bedeni gözetlemekte, toplumsal bilinç yapısında iktidarın gözünü içselleştirmektedir" (Çoban, 2019: 119). Bireyin mahremiyet alanlarına dâhil olmaya çalışan bakış ise bir şiddet biçimidir. Toplumsal varlık olmak bedenin bakışa sunulması anlamına gelir (Foucault, 2000: 97). Erkeğin bakışına sunulan ve onu tatmin etmek gibi bir görev üstlenen kadın bedeni, "sergilenme değeriyle bir metaya benzer. Başka bir cinsel uyarım nesnesine dönüştürülerek cinselleştirilir" (Han, 2019: 20). Biyolojik bir varlık olarak bakışı üzerine çeken kadın bedeni, karşı cinsin haz almasına aracılık eden bir metadır.

"Ay Büyürken Uyuyamam" hikâyesinin erkek karakterinin zihninden geçen, "Bir kez olsun elini bile tutmadığı bütün kızlar, kadınlar, ettiler, dudaktılar, beldiler, kokuydular şimdi belleğinde!" (Cumalı, 2019: 8) cümlesi kadına bakışın hormonal bir arzu tarafından şekillenmesinin örneğidir. Kadını bedeninin erojen bölgelerine indirgeyen bu bakış, karşı cinsin arzusunun kamçılama hizmet eder. Bununla birlikte söz konusu cümlede, kadınlar isimleriyle değil bedenlerinin parçalarıyla anılarak birer kayıp göndergeye evrilirler (Adams, 2019: 100). Böylece birer beden parçasına indirgenen kadınlık, dil aracılığıyla iştah kabartan beden parçalarına dönüşür.

“Hovarda” hikâyesinin Zeynep’i de benzer bir şekilde eşi Dursun Ali’nin eve getirdiği erkeklerin önünde dans ederek bakışı üzerine çeken bir nesne hâline getirilir.

“Akhisarlı”nın erkek kişisi er, dünyaya fallosentrik bir bakışla bakar. Bu bakışın getirisi olarak tüm kadınları, kendi arzusunun gerektirdiği biçimde algılayan er için kadın, “Görmüyor musun o saçları, o bacakları, o incecik belleri? Gizledikleri sakladıkları var mı bir yerlerini görenden?” (Cumalı, 2019: 144) cümlelerinde dile getirdiği biçimde algılanan bir varlıktır. Kadınların uzuvları ve vücudun kamusal alanda görünen kısımlarının dışında kalan bölümleri, onları ayrı birer varlık olmaktan çıkarıp karşı cinsin bakışının nesnesi hâline getirir.

“Göz Açmak” hikâyesinin deneyimli erkek kişisi Kerim’in bakış açısına benzer bir yaklaşım yansır. Kerim’in kullandığı dilde yer alan “kadın tatma” (Cumalı, 2019:151) ifadesi, kadınları nesneleştiren ve edilgenleştiren bir bakış açısının ürünüdür. Kadınlarla ilgili bir deneyimi bulunmayan kuzenini, “Tanırsan anlarsın ki hepsi aynı kapağa çıkar. Güzeli, çirkini, hanımı, hizmetçisi aynı tadı verir adama.” (Cumalı, 2019: 151) cümleleriyle bilgilendirmeye çalışan Kerim, kadını ruh ve duygulardan azade bir et parçası olarak görme eğilimindedir. Kerim’in tüm kadınlar için söylediği cümle, taşranın kadına olan indirgeyici ve genelleyici bakışının ürünüdür.

“Pan”ın Yusuf Onbaşı’sının fikirleri de Kerim’in yaklaşımına benzer. Yusuf Onbaşı’nın, “Kadın kısmı bu, biri ne giyerse, öbürü de onu giysin, biri ne tadarsa öbürü de onu tatsın ister! Hele içlerinden biri seni övmeye görsün! Duyanın elinden kurtulamazsın!” (Cumalı, 2019: 194) cümleleriyle geliştirdiği kadın algısı, tüm kadınların benzer olduğu hükmünü taşır. Kadının fiziksel görünümünün tasvirine de yansıyan bu algı, kadına ilişkin benzetmelerin at ve türevleri etrafında şekillenmesine sebep olur. “Kısrak gibi canım, Rum kadınları, tay gibi Rum kızları, gülüşleri, kahkahaları, koşuşmalarıyla doldururlar, çınlatırlardı o bağları, bağ kulelerini, damları...” (Cumalı, 2019: 193). Kadınların kısrak, tay gibi hayvanlara benzetilerek ifade edilmesi, onları basitleştirmenin yanı sıra kadına yönelen cinsel arzusunun yükseklğine de işaret eder.

“Anası Kızından Maya” hikâyesinin anne kadını, anlatıcı tarafından eril bir bakışla anlatılır. “Otuz beşine yaklaşan anası hiç yadırgamazdı erkeklerin bakışlarını. Etleri sıkı sıkı, her yanı dolgun bir kadındı. İri göğüsleri gelişmiş kalçaları yuvarlak çizgilerle kabartırdı yeldirmesini” (Cumalı, 2019: 163). Hikâyede “erkeksiz”liği vurgulanan kadın, vücut hatları, davranışları ve uygunluğuyla bakışı üzerine çeker.

“Uzun Bir Gece” hikâyesinin kadını da sabah saatlerinde kasaba kahvesinde tek başına oturduğu için yani kamusal alandaki görünürlüğünden dolayı “düşmüş kadın” kimliğiyle algılanır. “Geceyi geçirdiği hovardasının erkenden sepetlediği bir orospudan başkası oturamazdı erkeklerle dolu bir kasaba kahvesinde tek başına bu saatte” (Cumalı, 2019: 248). Erkeklerin bulunduğu yerlerde bulunmak, taşranın bakış açısına göre sıradan kadınlara göre bir davranış değildir. Sıradanlığın dışında bir davranış sergileyen kadın ise toplumun en aşağı katmanı olarak görülen seks işçisi kadınlar için kullanılan sıfatlarla anılır. Bu bağlamda, olağan dışı bir davranış olarak görülen “kahvede oturma” eylemi, kadını erkeğin bakışının nesnesi hâline getirir. Bakış, ısrarıyla üzerine yönelen kişiyi yadırgar ve onu bulunduğu mekânda rahatsız eder.

Kadın bedenine ait parçaların bütünden ayrı ifade edilmesi onların göğüs, kalça, bacak ve benzeri diğer organlarla ifade edilebilen varlıklar olarak algılanması, kadını göze hitap eden ve karşı cinsin iştahını kabartan bir et parçasına dönüştürür. Kamusal alanlarda geniş bir görünürlüğe sahip olan erkek,

kadının buradaki varlığını yadırgar. Bu yadırgayı, bakış aracılığıyla kadın bedenine iletilir. Bir iştahın malzemesi hâline gelen beden, bakışa sahip olan gözler tarafından tanımlanır.

4. Kimliksiz / Edilgen Kadın

Ay Büyürken Uyuyamam'da çeşitli bakış açılarından yansıtılan kadın merkezli hikâyelerin birçoğunda, kadına ilişkin bilgiler, erkek bakışı tarafından şekillendirilir. Bununla birlikte hikâyelerin bazılarında kadınlar, isimleriyle anılmazlar. Başkışı, arzu edilen kişi ya da yardımcı kişi olarak hikâye düzleminde yer alan bu tipler, "kadın" olarak anılır ve bir isim sahibi olamazlar. Sınırı toplumsal ön kabullerle belirlenmiş olan yasa, kadını ev içi emeği döngüsüne mahkûm ederek edilgenleştiren (Direk, 2018: 185), yönetim ve denetim mekanizmaları arasında yer almasına izin vermeyen bir standarttır. Bu standardın belirlediği ölçütlerce görünmez olan kadın, yaşanan dünyanın dar bir alanında hüküm sürer. Kendine ait bir yaşantıya sahip olmadan varlığını, bir koca ya da ataerkil düzenin önerdiği başka bir eril özneye eklemleyerek sürdürür. Soyun erkekler tarafından belirlendiği, hakimiyetin erkeklere ait olduğu, düzenin temelini erkeğin üstünlüğünün oluşturduğu, erkeklere kadınlardan daha çok saygı gösterildiği ataerkilliğin ya da patriyarkanın kuşattığı bir alanda yaşamını sürdürmek zorunda olan kadın, isimsizleştirilerek dilsel alanın da dışına itilir. Hikâyelerde ismi anılmayan kadın tipler, kendilerini var eden bireysel özellikleriyle değil de yalnızca cinsiyetleri sebebiyle algılanan birer nesne hâline gelirler. Böylece çeşitliliğini yitiren kadınlık deneyimi, kısmen edilgenleşerek dilsizleşir. Kadınların isimsizliği, aynı zamanda, bu kişilerin kendi söz söyleme, karar alma yetilerini bir üst akıl olan erkeğe emanet etmelerinin de göstergesidir.

"Uzun Bir Gece" hikâyesinin başkışisi kadın, sevgilisi Selman ve eşi Zekeriya Usta karşısında pasif, düşünme ve karar alma yetisinden feragat ederek bu haklarını kendisinden üstün gördüğü erkek aklına emanet etmiş birisidir. "Gerçekte de hiçbir şey düşünmediği, erkeğin sözüne uymaktan başka elinden bir şey gelmediği belliydi" (Cumalı, 2019: 208). Bu kadın, kendi eylemleri için karar vermekten acizdir. Onun vermesi gereken kararlar, onun adına, erkekler tarafından verilir. Kendisiyse verilen bu kararlara uyar. Tanrı yasasının toplumdaki yansıması kabul edilen erkek otoritesine teslim olma hâlinin göstergesi olan bu tutum, kadının ikincilliğinin onaylanmasını da içerir.

"Acı" hikâyesinde, başkışı Fahriye'de ise bu durum, daha farklı bir görünüme kavuşur. Fahriye yirmi yıllık eşinin kendisine sormadan üstüne kuma getirmesinin acısıyla derinden sarsılrsa da olay karşısında tek bir söz bile söyleyemez. Böylece mahremiyet alanına kastedilen, yaşadığı ilişkiden dışlanan ve bundan dolayı üzüntü duyan Fahriye, kendisini derinden yaralayan bu olay karşısında da edilgenliğini sürdürür. Kendisi adına, kendisinin kaderini de ilgilendiren bir karar alınırken aciz bir durumdadır ve bu kader üzerinde dahil yoktur. Öyle ki kocası ve kumasının yatağını hazırlayıp onlara hizmet etmek, yemeklerini hazırlayıp önlerine getirmek de Fahriye'ye düşer. Fahriye'nin sancısına karşın, oğlunun da içinde bulunduğu erkekler topluluğu Fahriye'nin kocası Bayram'ın yaptığını onaylar ve ona hak verirler. Fahriye, oğlunun üvey babasından yana tavır almasını erkekler için bir hak gibi gördüğünden yaşadığı düş kırıklığını, yine erkek söylemiyle "Dul bir kadının korunması sevaptır.", "Dinimizin emri böyledir." kabulleriyle kendince olumluya çevirmeye çalışır ama yüreğindeki yangını söndüremez. Onun için olanı kabullenmekten başka bir çare yoktur. "Böylelikle erkekmerkezli bakış açısı kendi belirlediği pratikler tarafından sürekli olarak meşrulaştırılır" (Bourdieu, 2019: 48). Kadının edilgenliği ve etkisizliği ise toplumda söz sahibi olan erkekler tarafından onaylanmış olur.

"Halim Gelecek" hikâyesinin Belkıs'ının kocası Halim'e hitaben söylediği, "Sen erkeksin, elbet benden daha iyi bilir, daha doğru düşünürsün! Nasıl aklın ererse öyle yap!" (Cumalı, 2019: 187) cümlesi, kadının

pasifize olmayı baştan kabullenerek kendini düşünsel alanların dışında bıraktığının göstergesidir. Halim, babasının aldığı mavi Chevrolet'yle hayallerini gerçekleştirmiş; evliliklerinin dördüncü gecesinden itibaren de yavaş yavaş Belkis'tan uzaklaşmıştır. Belkis, toplumsal kabullerin kendisine belirlediği alan içinde mavi Chevrolet'nin aslında kuması hâline dönüştüğünü fark edememiş, bu cansız kumanın eşini kendisinden günden güne uzaklaştırışını ve aldatmalarını da söylemleriyle yumuşatmıştır: "Eh, ne yapsın? Genç evlendi! O da uçar bir iki kez. Onun da hakkı! Sonunda ne kadar uçaşa benim dalıma konacak gene!" (Cumalı, 2019: 190).

Eserde, etkin ve güçlü bir varlık gösteren tek kadın "Hanım" hikâyesinde yer alır. Ancak bu kadının da isminin ne olduğu hikâye boyunca anılmaz. Anlatıcı ve diğer hikâye kişileri, ona yalnızca Narlıbahçe'nin Hanımı olarak hitap ederler. Söz konusu kadın, sahip olduğu bahçe ve kadınlığının sıfatlarıyla toplumda yer edinir. Kasaba futbol takımının dört oyuncusunun, Hüseyin Ağa ile İbrahim Bey'in, berber Nuri ile Mestan Efendi'nin, bakkal Sezai ile öğretmen Saffet'in, davavekili Seyfi Haktanır ile lokantacı Hayri Şen'in, doktor ile eczacının, belediye meclisi üyesinin karısıyla eczacının karısının, tarım memuru ile yardımcısının konuşmalarının çerçevesi, hep onun kadınlığı üzerine olur. Bu konuşmalar, Narlıbahçe'nin Hanımı'nın dişiliği üzerinde yoğunlaşsa da genel kanaat ne yapsa yakıştığı yolundadır.

Kadınların edilgenleşmesini gösteren bakışın taşıyıcısı yalnızca erkekler değildir. Kadınlar da kendilerini böyle bir bakışla algırlar. Ataerkil bir toplumda eril bir dil dizgesi ile düşünmek zorunda kalan kadınlar, bu yapının taşıyıcısı durumuna gelirler ve kendilerini toplumdan soyutlayarak kendileri için verili bulunan pasifliği kabullenirler.

5. Haz Nesnesi Kadın

Eserde yer alan hikâyelerin tamamında kadına bakış, kadın bedeninin cinsel çağrışım yapan çehresine yönelir ve kadın bedeni, erkeğin arzusunun nesnesi hâline gelir. Kadının kişisel alanının sınırı olan beden, erojen bölgeler üzerinden tasvir edilerek erkeğin arzusuna hitap edecek bir "şey" hâline dönüşür.

Hikâyelerde, erkeğin bakışını üzerine çeken beden, kadının varlıksal bütünlüğünün karşı cinse haz veren bölgelere indirgenmesi biçiminde aktarılır. "Ay Büyürken Uyuyamam" adlı hikâyenin ev sahibesi kadının erkek başkışı tarafından algılanması, "Kadının göğüslerinin, kalçalarının, bacaklarının diriliği ilk kez o gece çarptı gözüne." (Cumalı, 2019: 11) cümlesi ile belirginleşir. Oysa kadının üç aydır kiracısıdır ve onu yaşlı diye düşünmektedir. Fakat dolunayın olduğu gece, ev sahibesi artık bu kimliğinden uzaklaşır; hazzın nesnesine evrilir.

Hikâyelerdeki erkekler tarafından kadınların algılanışı, onun bedeninden duyulan hazla örtüşür. "Vasfiye" hikâyesinde eğitilmiş ve şehirli bir erkek olan Fuad'ın Vasfiye'nin vücuduna duyduğu istek, onun Vasfiye'yi bedeni dışında düşünmesine engel olur. "Tek söz gelmiyordu aklına! Bakışları, Vasfiye'nin gözlerinden dudaklarına, göğüslerine, beline, yerde dürülür duran yatağa kaçırıyordu tekrar tekrar" (Cumalı, 2019: 51). Vasfiye, bedensel varlığıyla söz konusu olabilen bir kadındır. Ona ait olan duygu ve düşünceler, hikâyedeki diğer erkekler için bir anlam ifade etmez. Bunun yanı sıra başkışının Vasfiye karşısında hissettiği en güçlü duygu, cinsel bir açlığın giderilmesidir. Vasfiye de başkışının arzu ve isteklerine karşı kayıtsız değildir.

"Kaymak Kız" hikâyesinin başkışısı kız, karşısına çıkan tüm erkekler tarafından bir bedene indirgenir. Kaptan'la başlayan ve güvene dayalı bir teslimiyetle devam eden ilişkisi, Kaptan'ın aniden ortadan kaybolmasıyla birlikte ona yönelik olarak annesinin yapacağı şikâyetle başlayan aşamada, annesinin

verdiği adla Kaymak Kız, savcının, doktorun, avukatın türlü vaatlere dayanan cinsel istismarına uğrar. Her bir erkekte bu istismar, birden fazladır. Ancak vaatler gerçekleşmediği gibi kadın da bir haz nesnesi olmanın dışına çıkamaz. Hikâyenin adında vurgulanan kaymak ifadesi, söz konusu kadının erkek gözündeki çekiciliğinin ifadesidir. Kaymak Kız'ın istismarının temel noktasında daha otuz beşine varmadan dul kalan annesinin yönlendirmelerinin büyük etkisi vardır. “Kızının etinde, kanında, yarım kalmış gençliğinin isteklerini sürdürüyor. Kızının sevdiği bütün erkekleri, kızını seven bütün erkekleri, o da seviyor...” (Cumalı, 2019: 162).

Kadın bedeninin kamusal alanda görünür olmayan kısmı, erkeği merakta bırakır. Eril birey, merakını gidermek ve kendine yeni bir arzu alanı yaratmak için görünür olmayan alanları zihninde kurgulayarak yapılandırır. Bu yapılandırmalar, zamanla kadını bir birey olmaktan çıkarır ve bir nesneye dönüşmesine aracılık eder.

6. Sınırları İhlal Edilen Bedenler

Rıza gösterilmeyen ilişkileri tanımlayan “tecavüz” kavramı, evlilik içi ya da dışı olarak gerçekleşir. Kadın ya da erkek bedenini hedef alan ve fiziksel güce dayalı eşitsizlikten beslenen tecavüz, Arapça ‘ceveze’ kökünden gelir ve “cevaz vermemek” anlamını taşır. Ataerkil toplumlarda ikinci cinsiyet olarak görülen kadınlar, sıradan olmayan erkekler ve çocuklar, karşı cinsin çeşitli eylemleri sebebiyle tecavüze maruz kalırlar. Mağdurun mahremiyetinin ve özgürlüğünün ihlali olan ve failin haddini aşarak mağdurun sınırlarını ihlal etmesini içeren tecavüz eylemi, kökeninde saygı duymuyor olmanın örtülü ifadesidir. Sınırları ihlal edilen kişinin saygıya değer görülmemesi anlamını da içinde barındıran tecavüz, yalnızca fiziksel olarak değil günlük dilde de bedeni, özellikle de kadının bedenini hedef alır. İşteşlik ifade eden bir eylem olan cinsel ilişki, kadın bedeni üzerinden inşa edilen küfürler aracılığıyla kadın kimliğine yönelen bir tecavüz hâline gelir. Erkekler tarafından yapılandırılmış bir dil dizgesi içinde yaşamak zorunda kalan kadın, varlığına ilişkin tüm unsurlarla birlikte bu dilin nesnesidir. Eril zihniyet, kadın bedenine yalnızca realitede değil dilin sembolik evreninde de tecavüz eder (Bourdieu, 2019: 54). Üstelik bu tecavüzün yarattığı mağduriyet alanı, yalnızca kadını kapsamaz. Baskıcı toplumlarda zayıf olan, normun dışına çıkan ya da kendisinden beklendiği gibi davranmayan herkes, tecavüze açık hâle gelir.

“Yük” hikâyesinin Şehnaz'ı, köyün gençlerinden Musa tarafından bedensel sınırları ihlal edilen bir kadındır. Ancak Şehnaz'ın algısı, incinen kadınlık gururundan ziyade başkalarının bunu öğrenmesinden yana endişe etmesine sebep olur. Böylece tecavüz failin değil de mağdurun suçuymuş gibi algılanan bir olgu hâline gelir. Musa, yalnızca fiziksel olarak değil dil yoluyla da kadın bedenini hedef alır: “Kur'an çarpsın ki, akşama sağ çıkmasın ki, kancıktı, kahpeydi ki... kimseye tek söz etmeyecekti bu karşılaşmadan” (Cumalı, 2019: 31). Musa'nın tecavüzü, Şehnaz'ın yalnızca bedenine değil kadın kimliğine de yönelir. Böylece tecavüz eylemi, dil yoluyla da tekrarlanır.

Tecavüze ilişkin bir başka görünüm de “Bayırda İki Çardak” hikâyesinde yer alır. Ali Şahin'in hikâyede yalnızca hakkında konuşulanlar aracılığıyla okura akseden büyük gelini, kaynıpederi Ali Şahin'den kaynaklı bir tecavüz mağduru. Bu fiil sonrasında, kadının evliliği sonlanır ve toplum tarafından dışlanır. Buna karşın eylemi gerçekleştiren Ali Şahin ne oğlundan ne de toplumsal değer yargılarının bir yansıması olarak diğer fertlerden kınama dışında bir yaptırım görür. Hatta kınama bile yüzüne karşı değil, arkasından yapılır. Hikâyede yer alan genel zihniyet, sadece bedensel sınırları ihlal edilerek onuru zedelenen kadını cezalandırmayı tercih eder.

Tecavüz edilmek endişesi içinde yaşayan Havva'nın hikâyesini anlatan "Dertli", taşranın sessiz kalarak onayladığı tecavüz eylemini işler. Aile içi tecavüz olgusunu ele alan hikâyede aileye dâhil olan kadınlar, ailenin erkekleri kayınpeder ve ağabey tarafından paylaşılmakta, diğer kadınlar yani anne, kız kardeş ve gelin ise bu duruma sessiz kalmaktadırlar. Hikâyenin temel kişileri Emin ve Havva, bu düzenin farkına varan ve bundan rahatsızlık duyan bir çifttir. Emin'in babası, büyük oğlunun evlenmesinden sonra gelinine tecavüz etmeye başlar. Büyük oğul, tecavüzü kabullenerek görmezden gelir. Anne ve kız kardeş ise bu tecavüzü, sessiz kalarak kabullenirler. Bir süre sonra sistemli hâle gelen tecavüz, ev halkı için rahatsız edici olmaktan çıkar. Ancak Emin, eşi Havva'nın bu tecavüz zincirine eklenmesini istemez. Nitekim Emin'in askere gidişiyle Havva, Emin'in babası ve ağabeyinin saldırısına uğramaya başlar. Evin kadınlarının pasifliğine rağmen Havva, bu tecavüz girişimlerine karşı direnir ve fiziksel şiddetin mağduru olsa bile cinsel şiddetin nesnesi olmaktan kurtulur. Hikâyede yer alan ağabeyin eşi büyük gelin hem eşi hem kayınpederi tarafından paylaşılır. Evin diğer kadınları anne ve kız kardeş ise olup biteni sezmelerine karşın daima şiddetle baskılanırlar. Böylece cinsel şiddet, çeşitli kollardan hane içinde yer alan bütün kadınları kuşatır.

Çocuk evliliği ve çocuğa yönelik bedensel sınırların ihlalini ele alan "Abdoş Ne Haber?" isimli hikâyede Abdoş isimli erkek çocuk, kendisinden yaşça büyük bir kadınla ailesinin arzusuyla evlendirilir. Abdoş'un ansızın gerçekleşen evliliği karşısında hayrete düşen arkadaşlarının ağzından dile getirilen "İyi ama bir kadının kocası olabilir miydi Abdoş? Daha geçtiğimiz kışa kadar o da kısa pantolon giyiyordu bizim gibi. Sünnet olalı yılı dolmamıştı daha." (Cumalı, 2019: 131) cümleleri, söz konusu evliliğin Abdoş'un yaşıyla orantılandığında bedensel sınır ihlali anlamı taşıdığını da gösterir. Hikâyede üç yıl önce İsmail'lere konuk gelen bir akrabalarının on dokuz yaşlarındaki kızının gece yatarlarken İsmail'e yönelik fiziksel teması, İsmail'in ağzından anlatılır. Bir mahremiyet alanı ihlali anlamına gelen söz konusu bu temas, hikâyenin diğer kişisi olan İsmail'in genç bir kadının tacizine uğraması anlamına gelir. Dişi bireyin baskılanan cinselliği, İsmail'in bedeni karşısında tepki üretir. Bunun sonucunda genç kız, arzularını İsmail'in çocuk bedenine dokunarak tatmin etmeye çalışır. Henüz ortaokulun birinci sınıfına giderken kendisinden büyük, on dokuz yaşında bir kızla evlendirilen Abdoş'un durumu da İsmail'inkinden çok farklı değildir.

Cinsel şiddetin çocuk bedenine yönelmesini konu alan "Tanrının Kırklarında" hikâyesinde kendi derdini konuşarak anlatmaktan aciz küçük bir çocuğa ait olan bedensel sınırlar ihlal edilir ve mağdur fiziksel hasara uğratılır. Bir yolculuk esnasında karşılaşılan yarı çıplak vaziyetteki çocuk, cinsel şiddetin çarpıcı bir görünümünü sergiler. "Gömleğini kaldırayım demesiyle, yüzünün çizgileri karmakarışık olarak, gömleği elinden atması bir oldu. Kuyruk sokumundan kaba etlerine doğru ince bir kan çizgisi iniyordu çocuğun. Şoför yolcularına döndü: 'Allah kahretsin' dedi. 'Kirlenmişler, berbat etmişler zavallıyı...'" (Cumalı, 2019: 141). Bedensel olarak tahrip edilen çocuk figürünü oluşturan zihni yapı, erkeklerin etik dışı cinsel davranışlarının erkek biyolojisine ait ihtiyaçların önlenemez olarak tanımlandığı yaygın kabulden kaynaklanmakta; bu kabul, erkeğin güçsüz olan her bedene zor kullanarak cinsel aktivitede bulunması eylemini meşrulaştırmaktadır.

"Anası Kızından Maya" hikâyesinde ise, nişanlısının annesine tecavüz eden Cemal'in gerçekleştirdiği eylemin ağırlığı, "Yıllardır erkeksiz yaşayan kadının o hüznünlü gözlerinde bir ışık yandı." (Cumalı, 2019: 167) cümlesiyle kadının erkeksiz yaşamı üzerinden hafifletilmeye çalışılır. Hikâyede kadının tecavüze uğraması, erkeği haklı çıkaracak sebeplerle verilirken kadının da durumdan memnun kaldığı ifade edilir. Yani Cemal için, kadına âşık olması, ona yaptığı şeyin tecavüz olduğu gerçeğini maskelerken kadın tipinin arzulu görünümü, onun cinsel aktiviteye rıza göstermiş olarak algılanmasına sebep olur.

İki cinsel dinamik üzerinden oluşan toplumsal cinsiyet farkında, en ağır rol kadına biçilir. Kadın, tarım toplumuyla birlikte öne çıkan güçlü bedenden yoksun olduğu için ikinci plana atılır. Toplum, kendi yapısını bozacak olumsuz eylemleri cezalandırmak için ise daima zayıf olanı seçer. Hikâyelerde yer alan toplum da ataerkil düzenin küçük bir temsili konumunda olan taşra toplumdur. Taşra, toplumsal huzuru bozacak bir eylem meydana geldiğinde kendine cezalandırılacak bir günah keçisi arar. Bu arayış ise güçsüz olanın güçlüünün iştahını kabarttığı gerekçesiyle cezalandırılmasıyla sonuçlanır.

7. Kırılın Erkeklik / *Homme Fragile*

Toplumun kendisine biçtiği erkeklik rollerinin gereğini yerine getirmeyen ya da getiremeyen, duygusal, duyarlı, hassas, kırılın ve bunun gibi kadınsı olarak görülen özelliklere sahip olan erkekler için kullanılan "homme fragile" ifadesi, genelleştirildiğinde, sıradan olanın dışına çıkan, toplumsal cinsiyet rollerini uygulamayan erkek bireyleri tanımlayacak biçimde kullanılabilir. Homme fragile, Vandello ve Boston'un "precarious manhood" olarak ifade ettiği kırılın erkeklik kuramıyla karşılanan erkeklik biçimidir. Claire Clauzot'un 1981 yapımı filmine adını veren homme fragile ifadesi, Thomas Wortmann ve Sebastian Zilles editörlüğünde yayımlanan eserde Heinrich Böll ve Thomas Mann'ın metinlerindeki erkeklik kavramlarını tanımlamak üzere kullanılmış ve 2016 yılında Almanca olarak basılmıştır. Femme fatale kadın ile kültürel bir zıtlık ilişkisi içerisinde olan homme fragile erkek, femme fatale kadının eril denebilecek kadar baskın karakteri karşısında madalyonun öteki yüzüdür. Sıradan erkeğe atfedilen düşünme ve duygulanma kalıplarının dışına çıkmak, kırılın erkek özne için son derece sarsıcıdır. Bu erkek tipi için daima güçlükle mücadele etme zorunluluğu mevcuttur. Kimi zaman genel kabulün dışına çıkmanın kendisi için yıkıcı sonuçlar doğurması durumu da söz konusu olabilir. "Normal"i tanımlayan eril gücün ürettiği söyleme bakma ve yaşama biçimleri arasında, kırılın özneye yer yoktur. Bu nedenle homme fragile erkek de tıpkı femme fatale kadın gibi geleneksel modelin ötesinde olduğu için dışlanır. Hegemonik erkeklik, erkek olmayan tüm ötekiler üzerinde tahakküm kurar. Erkekler, erkekliklerini davranışları yoluyla topluma kanıtlamak ve statülerini korumak zorundadırlar (Vandello ve Bosson, 2013). Bu kanıtlama eylemini gerçekleştirmediklerinde ya da erkeklik örüntülerinin dışında davranış sergilediklerinde, toplumun onlara olan bakışı değişir. Bu durum, dile içkin bulunan cinsiyet örüntülerinin erkeğe sürekli olarak kadına karışma, kadın üzerinde tahakküm kurma ve kadının bedeni üzerinde hak iddia etme hakkı vermesine eşdeğerdir. Zira aynı baskılama araçları, erkekliğini ön plana çıkartmayan bireylere de uygulanır. Necati Cumalı'nın *Ay Büyürken Uyuyamam* eserinde homme fragile ifadesi, erkekliğin öğrenilmiş erkeklik hâlleri dışında deneyimlendiği kişileri kapsar.

"Soluk Almak" hikâyesinin erkek kişisi, karısının yardımcıyla kendisini aldattığını bilmesine karşı bu olaya tepki gösteremez. "Yaşlanmıştı işte! Bu yorgun, bu yıpranmış gövdeyle, kendinden yirmi iki yaş küçük bir kadınla, başbaşa süremiyordu artık atını! (...) Yardımcı değildi ki, yıllardı alan karısını elinden!" (Cumalı, 2019: 16-17). Bundan dolayı karısı kendisini terk edip yardımcıyla kaçtığı zaman bile onu alıp geri eve getirir. Böylesi bir olay karşısında toplumun kendisinden beklediği eylemleri yerine getirmeyen yani "erkek gibi" davranamayan bir koca olan hikâyeye kişisi, kalıpların dışına çıkar.

"Bayırda İki Çardak" hikâyesinde ise Rifat, babası Ali Şahin'in kendi eşiyile birlikte olmak istediğini bilmesine rağmen tepkisiz kalır. Suna'yla evlendiği andan itibaren kadınlara karşı ilgisizliğiyle dikkat çeken Rifat, taşranın öğrenilmiş erkeklik kalıplarının dışında davranan biridir.

"Helvacı Güzeli" hikâyesinin helvacısı da hapis hayatının sonunda homoseksüel bir kimliğe bürünerek iktidarını yitirir. Eşcinselliğinin yanında kadınsılığı ve kibarlığı vurgulanan Helvacı, ailenin ve toplumun beklentisini karşılayamadığı için toplumsal bir öteki hâline düşer. Tercihleri tüm kasaba halkı

tarafından bilinen Helvacı, söz ve göz yoluyla sınırlandırılmaya çalışılır. Kasaba halkı, daima Helvacı'nın davranışlarını gözetir ve hakkında dedikodu üretmek onun cinsel hayatına ilişkin tercihini, etkisini sıcak tutar. Helvacı ise bu baskı mekanizması ile baş etmenin yolunu, susmakta bulur. Sıradanlığın ötesine geçen bireyler için susmak, kabul edilmenin ön koşulu hâline gelir.

“Hanım” hikâyesinde yer alan Narlıbahçe'nin Hanımı'nın kocası, hikâyenin diğer kişileri tarafından pasif olarak algılanır. “Kocası adam olup doyursaydı...” (Cumalı, 2019: 205) ifadesi, bir iktidar kaybıdır. Hanımın kocası, kültürel kodların vaaz ettiği biçimde öğrenilmiş olan kocalık rolünün dışında kaldığı için küçümsenen, zayıf görülen ve erkekliği sorgulanan bir bireydir. Toplumsal kabul, görünenin aksine edilgen olan ya da olmayı tercih eden erkek tipini örnekler.

“Aylı Bıçak” hikâyesinde Firdevs'in kocası, onun her gece Kenan'la buluşmasına göz yumar. Firdevs'in evli olmasına rağmen Kenan ile ilişkisini sürdürmesi, köylüler tarafından bilinir. Firdevs'in kocasının kocalık hakkından ve kendisinin toplum nezdindeki itibarından vazgeçmesi ise diğer kişiler gibi mizacımdan kaynaklı bir durum değildir. Firdevs'i sevdiği için onun Kenan ile olan ilişkisine göz yummayı tercih eder. Ancak yine de toplumun olumsuz nazarından kurtulamayan bu koca, kırılmalı bir erkek figürü konumundadır.

İktidarını yitirmiş olan kırılmalı erkek modeli, erkeklik normlarına ilişkin toplumsal beklentiyi karşılamaktan kaçınır. Bu sapma, kınanma ve dışlanmayı beraberinde getirir. Kırsal yerleşim alanlarında daha belirgin hâle gelen bu gerilim, insanların birbirini tanıdığı ve birbirinin hayatına ilişkin malzemeye vakıf olduğu toplum kesitlerinde dedikodu ekseninde gelişen bir sindirme, yok sayma ve baskılama mekanizmasına dönüşür. Toplumsal kabullerin dışına çıkan tüm ötekiler gibi kırılmalı erkekler de aynı yöntemlerle baskılanır. Önce yok sayılır, ardından sınırları norm ile belirlenmiş olan normale uyum sağlamaları beklenir.

Sonuç

Necati Cumalı'nın *Ay Büyürken Uyuyamam* eseri, içerdiği yirmi altı hikâyede yer alan kadın tipleriyle, taşranın kadına olan bakışını çeşitli yönleriyle ele alır. Toplumsal bir kesit içerisinde yer alan kadın ve erkek tiplerine sosyolojik bir açılım yapma imkânı sunan bu hikâyeler, kadınların kendileri üzerinde kurulan baskı mekanizmalarıyla olan mücadelesini de örnekler. Hikâyelerin ele aldığı coğrafyada öncelikli işlevi bedensel tatmini sağlamak olarak görülen kadınlar, çeşitli mekanizmalarla bastırılarak pasifize edilir. Ancak bu pasifizasyon, maskelenen cinsel iştahın şiddetiyle delinerek kadını, günahın kaynağı hâline getirir. Cumalı'nın ele aldığı hikâyelerdeki durumlar, kadının kötülük ve günah kaynağı olarak görüldüğü zihniyet örüntülerini örnekler. Sanatçı, farklı kadınlık ve erkeklik deneyimlerini sebep sonuç ilişkisi içerisinde sunarak hikâye kişilerinin alımlanmasını okuyucunun tercihine bırakır.

Hikâyelerde adları anılmayan, sadece kadın olarak belirtilen tipler, bu tavırla nesneleştirilirler. Onların insan tarafları sadece cinsiyetleri ve o cinsiyetlerinin sunduğu cinsellikleridir. “Uzun Bir Gece”, “Acı”, “Halim Gelecek”, “Hanım” hikâyelerinin kadınları, bu isimsiz, edilgen kadınlardandır.

Kadının haz nesnesi olarak algılandığı “Ay Büyürken Uyuyamam”, “Vasfiye”, “Kaymak Kız” gibi hikâyelerde, kadının algılanma biçimi, erkeğin cinsel açlığı üzerinden gerçekleşir. Kadın, bedensel varlığı ve cinsiyeti itibarıyla bedene haz verecek bir canlı olarak algılanır. Duyan, düşünen bir varlık olarak elde edebileceği tüm değerlerden mahrum bırakılarak açlığın doyurulmasına aracı kılınır ve kendisine ilişkin tasvirler de bu düzlemde inşa edilir.

“Soluk Almak”, “Mısırlar Kımlıyor”, “Çizme Delil Sayılmaz”, “Bayırda İki Çardak”, “Göz Açmak”, “Helvacı Güzeli”, “Pan”, “Uzun Bir Gece”, “Aylı Bıçak” gibi hikâyelerde aldatma eylemini gerçekleştiren kadınların söz konusu davranışın ardından yaşadıkları ruhsal ve psikolojik durumlar verilmez. Eylem, yalnızca yasak olan bir şeye rahatlıkla tenezzül edilmesi boyutuyla ele alınır. Kişilerin ruh durumuna eğilmeyen hikâyelerde, örtülü de olsa kısmen kadın cinselliğinin olumsuzlanması söz konusudur. Cumalı'nın taşrada geçen hikâyelerinin kişilerinin büyük çoğunluğu da taşra erkekleridir. Bu coğrafyanın şekillendirdiği bakışla kadını gören bu erkekler için kadın, zaten insanlığın cennetten kovulmasıyla sonuçlanan bir büyük günahın sebebidir ve daima günah işlemeye meyillidir. Erkeğin aldatması, bir anlatı değeri taşımazken kadının aldatan tarafta olması, kadın hikâye kişilerinin daha büyük bir yükün altına girdiği, dolayısıyla anlatmaya değer bir hikâye taşıdığı anlamına gelir. Kadının aldatması, toplum ve aile tarafından çok büyük cezalara tabi tutulurken kadınların bunu göze alabilmesi hikâyeyi anlatılabilir kılan unsurdur. Aldatan kadın özne, bu eylemi gerçekleştirirken yaptığı şeyin cezasız kalmayacağını bilmekte ve bu cezayı kabullenmektedir.

Hikâyelerde yer alan kadınlar, kocalarını sebepsiz yere aldatmazlar. Kocalar, çeşitli yönlerden eşlerinin kendilerini aldatmasını meşru kılacak zaaflara sahiptirler. Kocaların eksik ya da kusurlu yapısı, onları aldatılan birer özne hâline getirir. Kocanın eksik ve kusurlu yapısını görünür kılan ve belirginleştiren diğer eril unsurların varlığı, kadını aldatmaya yönelir. Kadın cinselliğinin üzerindeki denetimin kaybedilmesinin göstergesi olan aldatmak eylemi, toplumda rahatsızlık yaratır. Bu eylemi gerçekleştirerek yasayı ihlal edip sınırı çiğneyen kadınlar, cezalandırılarak soyun devamı güvence altına alınır ve bu eylemin normalleşmesinin önüne geçilir.

“Ay Büyürken Uyuyamam”, “Akhisarlı”, “Göz Açmak”, “Pan”, “Anası Kızından Maya” ve “Uzun Bir Gece” hikâyelerinde bakışa sahip olan göz, toplumun tamamını içerir ve toplumun tamamı adına bedeni rahatsız eder. Bu rahatsız edici bakışa maruz kalmak istemeyen dişi bireyler ise her şeyi yadırgayan bu gözün bakışından kaçmak için kendi mahremiyet alanlarına çekilirler.

“Yük”, “Bayırda İki Çardak”, “Dertli”, “Abdoş Ne Haber?”, “Tanrı'nın Kırklarında”, “Anası Kızından Maya” hikâyelerinde tecavüz eylemine maruz kalan bireyler, uğradıkları eylemi, saklama zorunluluğunu hissederler. Bu durum, eylemi gerçekleştireni güçlü kılar. Bedensel sınırları ihlal edilen ve mahremiyet alanına kastedilen bireyler için ise tecavüz, çoğunlukla sessiz kalınarak örtbas edilmesi gereken bir mesele hâline gelir.

Cinsiyet rollerinin katılığı ve geçirgen olmayışı, en keskin örneklemini kırsal yerleşimlerde sunar. “Ay Büyürken Uyuyamam”, “Bayırda İki Çardak”, “Helvacı Güzeli” ve “Hanım” gibi hikâyelerde karşılaşılacak kırılgan erkek figürünü ortaya çıkaran güçlü kadın, erkeğin tahakküm kuran otoritesini dağıtır. Karakterin kendi olma biçimiyle toplumsal beklentinin çakışması sonucu birey yok edilmeye çalışılır. Erkeğe ilişkin iktidar zafiyeti, onu toplum tarafından sorgulanabilir ve yargılanabilir bir hâle getirir. Yani ataerki toplumun sınırlayıcı bakışından kaçabilmek için de eril bir güç ve otorite sahibi olmak gerekir. Bu yolla kendine yeni bir öteki inşa etme malzemesi bulmuş olan toplum, sürdürülebilir günah keçisi ihtiyacını da karşılamış olur.

Cumalı, Türkçeyi kullanmadaki yetkinliğinin aynası *Ay Büyürken Uyuyamam*'daki hikâyelerde üstün gözlem gücünü de yansıtır. Hiç zorlanmadan yazdığı belli olan tertemiz diliyle birbirinden güzel hikâyeler kurgular. Bu hikâyelerde anlatılan olayların kendisi önemli olduğu kadar hikâyelerin merkezinde yer alan kişiler de önemlidir. Sanatçı, *Ay Büyürken Uyuyamam*'daki tipleri, çoğunlukla bir erkek bakış açısıyla anlatırken kadınları ve erkekleri yargılamak yerine anlamayı esas alır.

Kaynakça

- Adams, C. J. (2019). *Etin Cinsel Politikası Feminist-Vejeteryan Eleştirel Kuram*. Tezcan, G. ve Boyacıoğlu, M.E. (Çev.), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Bayat, F. (2020). *Türk Kültüründe Kadın Şaman*. Ötüken Yayınları, İstanbul.
- Berktaş, F. (2019). *Tek Tanrılı Dinler Karşısında Kadın Hristiyanlıkta ve İslamiyette Kadının Statüsüne Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım*. Metis Yayınları, İstanbul.
- Blue, A. (2000). *Öpüşme - Metafizikten Erotiğe*. Sağlamer, İ. (Çev.), Ayrıntı Yayınları, İstanbul
- Bourdieu, P. (2019). *Eril Tahakküm*. Yılmaz, B. (Çev.), Bağlam Yayınları, İstanbul.
- Butler, J. (2014). *Cinsiyet Belası Feminizm ve Kimliğin Altüst Edilmesi*. Ertür, B. (Çev.), Metis Yayınları, İstanbul.
- Cumalı, N. (2019). *Ay Büyürken Uyuyamam*. Cumhuriyet Kitap, İstanbul.
- Çabuklu, Y. (2007). *Toplumsal Kurgular ve Cinsiyetçilik*. Everest Yayınları, İstanbul.
- Çoban, B. (2019). "Gözün İktidarı Üzerine". *Panoptikon Gözün İktidarı*. Çoban, B. ve Özarslan, Z. (Çev.), Su Yayınları, İstanbul.
- Direk, Z. (2018). *Cinsel Farkın İnşası Felsefi Bir Problem Olarak Cinsiyet*. Metis Yayınları, İstanbul
- Foucault, M. (2019). *İktidarın Gözü*. Ergüden, İ. ve Akınhay, O. (Çev.), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Giddens, A. (2018). *Mahremiyetin Dönüşümü Modern Toplumlarda Cinsellik, Aşk ve Erotizm*. Şahin, İ. (Çev.), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Göle, N. (2019). *Modern Mahrem Medeniyet ve Örtünme*. Metis Yayınları, İstanbul.
- Han, B.C. (2019). *Eros'un İstirabı*. Öztürk, Ş. (Çev.), Metis Yayınları, İstanbul.
- Holland, J. (2019). *Dünyanın En Eski Önyargısı Kadından Nefretin Evrensel Tarihi*. OKYAY, E. (Çev.), İmge Kitabevi, Ankara.
- Jung, C. G. (2019a). *Maskülen Erilliğin Farklı Yüzleri*. Erdinç, D. G. (Çev.), Pinhan Yayınları, İstanbul.
- Jung, C.G. (2019b). *Feminen Dişiliğin Farklı Yüzleri*. Soylu, T. V. (Çev.), Pinhan Yayınları, İstanbul.
- Sancar, S. (2020). *Erkeklik İmkânsız İktidar: Ailede, Piyasada ve Sokakta Erkekler*. Metis Yayınları, İstanbul.
- Turhanoğlu, F. A. (2019). *Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisine Giriş*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Vandello, J. A. ve Bosson, J. K. (2013). Hard won and easily lost: A review and synthesis of theory and research on precarious manhood. *Psychology of Men & Masculinity*, 14(2), 101–113. <https://doi.org/10.1037/a0029826>

26. “Dilek Ağacı” Adlı Çocuk Kitabındaki Gerçeküstü İmgelerin Kök Değerler Açısından İncelenmesi¹

Filiz KARAKAŞ²

APA: Karakaş, F. (2024). “Dilek Ağacı” Adlı Çocuk Kitabındaki Gerçeküstü İmgelerin Kök Değerler Açısından İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 447-459. DOI: 10.29000/rumelide.1471508.

Öz

Değerler, etik normların kazanılmasında ve karakter gelişiminde önem teşkil ederken çocuk kitapları da değerlerin öğretilmesinde ve aktarılmasında büyük rol oynar. Çocuk edebiyatı ürünlerinin kök değerleri fark ettirmesi açısından ilgi çekici bağlamlar üzerinden sunulması önemlidir. Bu araştırma çerçevesinde William Faulkner’ın yazdığı “Dilek Ağacı” adlı çocuk kitabı, kök değerleri barındırması yönünden incelenmiştir. Çalışmada “Dilek Ağacı” kitabının seçilmesindeki amaç, hayal gücünün gelişimi ve değerlerin aktarımı adına çocukları olumlu etkilemesidir. Kitap; düş dünyasında yaşanan serüvenin, yaratıcılığı ve hayal gücünü beslemesini sağlayarak imgesel bir anlatım sunar. Eğitsel iletiler gerçeküstü imgeler üzerinden verilerek ilgi ve merak uyandırır. Bu çalışmanın amacı, William Faulkner’ın “Dilek Ağacı” adlı eserindeki gerçeküstü imgeleri kök değerler açısından inceleyerek bu eserin 9-12 yaş çocukları için değerler eğitimi açısından uygunluğunu ve işlevselliğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda adı geçen eserdeki gerçeküstü imgeler saptanarak bu imgeler Türkçe Öğretim Programı’ndaki (2019) kök değerler (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) esas alınarak sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmada doküman incelemesine göre elde edilen veriler, içerik analiziyle çözümlenmiş ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kök değerlerin hepsinin çalışılan eserde yer aldığı ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonucunda hayal gücünün gelişimi ve değerlerin kazandırılması için eserin Türkçe derslerinde okutulmak için tercih edilebileceği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, çocuk kitabı, kök değer, gerçeküstücülük, imge.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %22

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 15.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1471508

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafı Körmeye

² Dr. Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi / PhD Student, Institute of Graduate Studies, Turkish Education (İstanbul, Türkiye), filizkarakas.phd@gmail.com, **ORCID ID:** 0009-0008-0201-5288, **ROR:** https://ror.org/01dzn5f42, **ISNI:** 0000 0004 1797 5496, **Crossref Funder ID:** 501100016003

Analyzing The Surreal Images in The Children's Book "Dilek Ağacı" in Terms of Root Values³

Abstract

While values are important in the acquisition of ethical norms and character development, children's books play a significant role in teaching and conveying values. It is important that children's literature products are presented in interesting contexts in order to recognize root values. Within the framework of this research, the children's book "The Wishing Tree" written by William Faulkner was analyzed in terms of containing root values. The purpose of choosing the book "The Wishing Tree" in the study is that it positively affects children in terms of the development of imagination and the conveyance of values. The book offers an imaginative narrative by enabling the adventure in the dream world to feed creativity and imagination. Educational messages are presented through surreal images, arousing interest and curiosity. The aim of this study is to reveal the suitability and functionality of this work in terms of values education for 9–12-year-old children by analyzing the surreal images in William Faulkner's "The Wishing Tree" in terms of root values. In accordance with this purpose, the surreal images in the aforementioned work were identified and these images were classified and interpreted based on the root values (justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, helpfulness) in the Turkish Language Teaching Program (2019). Qualitative research design was used in this study. In the study, the data obtained through document analysis were analyzed by content analysis and it was revealed that all of the root values in the Turkish Language Teaching Program were included in the work studied. As a result of the study, it was seen that the work can be preferable to be taught in Turkish lessons for the development of imagination and the acquisition of values.

Keywords: Children's Literature, Children's Book, Root Values, Surrealism, Images

1. Giriş

Dilek Ağacı, William Faulkner'ın çocuklar için yazdığı tek eseridir. Faulkner, kitabında bir rüyayı anlatarak gerçeğin ötesinde bir dünya tasavvur etmiştir. Yazar, gerçekliğin sınırlı ölçütlerinden çıkarak düş âleminin çekiciliğini eğlenceli bir deneyim olarak sunar. Bunu yaparken bir yandan da çocukların karakter gelişimlerine katkı sağlar. Faulkner'ın çantadan çıkan midillileri, merdivenleri vardır; ağızdan çıkan istekler mucizevi şekilde gerçekleşir. Kitap, bir yandan rüyaların absürtlüğünü, hayal gücünü ve yaratıcılığı okuyucuya sunarken diğer taraftan bencil olmamayı, sorumluluk almayı ve yardımlaşmayı öğretmek değerlerin benimsenmesini sağlar.

³ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 22

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 15.03.2024-Acceptance Date: 20.04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1471508

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

William Faulkner, çocuklar için yazdığı eseri ile yazın tarzının dışına çıkmıştır. Yazar, modernist edebiyatın öncülerindedir. Geleneksel anlatı teknikleri yerine romanlarında biçimsel farklılıklar, bilinç akışı ve çoklu anlatıyı kullanarak farklı yazın tekniklerine yer vermiştir. İnsanın iç dünyasının kargaşasını ve bunalımlarını okura aktarırken kronolojik zamana bağlı kalmaz. Faulkner romanlarında çoklu anlatıyı da kullanarak klasik romandan ayrılmıştır. Toplumsal gerçeklikleri ele alması, yerel kültürlerin sorunlarına yer vermesi, aile ilişkilerini anlatması açısından yazarın eserlerinin gerçekçiliğe dayandığını söylemek mümkündür. Gerçekçilik ve modernizm arasında köprü kuran Faulkner’in yarattığı insanlar ve çevre, insan zihninde somut bir hâle bürünür. Faulkner, *Dilek Ağacı* adlı eserinde bir rüyayı ele aldığı için, bu eserde romanlarından farklı olarak gerçekliği terk etmektedir. Bir düşü anlatmayı amaçlayan yazar, artık gerçek dünyanın zemininden kendini kurtarıp düşüncenin serbest bırakılmasıyla bilinç dışının gerçeküstü imgelerini yansıtır.

Rüya motifi edebiyatımızda sıklıkla kullanılan motiflerden biridir. Akarsu’ya (2010, 141) göre rüyalar, “Var olmanın vahşi kıyılarındaki yaşantılar aracılığıyla, akılcı davranışı ve günlük rutini yok ettiğinden, daima imgeleri tetiklemişlerdir. Yazarlar ve şairler, gerçek dünyanın kısıtlamalarından kurtulmuş hayalî dünyalar yaratmak için rüyaları kullanmışlardır. “Bu sebeple rüyalara dayanan eser üretilmesi, gerçeküstücülükte yaygın bir biçimde görülür. Gerçeküstücülük, mantığı reddederek bilinçaltını imge yoluyla yansıtmayı amaçlar. Çağırışım yoluyla düşünce ve kavramlar arasında bağlantı kurarak imge oluşturulabilir. Yazar; duygularını, düşüncelerini, hayallerini, izlenimlerini ve anlamlandırdıklarını dışa vurma isteği içindedir. Maddî dünya yazarın ruh dünyasında yorumlanır, şekillenir, yaratma eylemi ile farklı bir anlayış kazanır. Yazar, duyarlı aracılığıyla algıladığını okuyucunun hayalinde canlandırma isteği içindedir ve bunu yaparken de izlenimlerine ve sezgilerine yer verir. İmgesel anlatım, yazarın yaratıcılığını ortaya çıkartan ve sanat anlayışına yön veren bir kavramdır. Gerçek hayatta birbiriyle kullanıldığında mantık dışı gelen kavramları ilişkilendirir ve zihinde gerçek dışı bir dünya tasavvur ettirir. Gerçekten hareketle, gerçeğin ötesine geçip anlamı yeniden üretir. Bu da eserin etkileyciliğini arttırarak onun sanatsal başarısını büyük ölçüde belirler. *Dilek Ağacı*, okuyucuyu sınırları çizilmiş dünyanın dışına çıkararak hayal dünyasının gelişimine olanak sağlayan bir kitaptır. Kitap, sıklıkla imge ve metaforlara yer verdiği için çocukların edebî zevk ile okuma alışkanlığı kazanmasına önemli katkı sağlar.

Eser, çocuklara düşsel bir dünya sunmanın yanı sıra değerleri anlamada ve öğretmede yardımcı olarak çocukların karakter gelişimlerinde olumlu rol oynar. “Değer toplumun üzerinde hemfikir olduğu, bireyin çevresiyle etkileşimi neticesinde içselleştirdiği, bireyin tutum ve davranışlarının temelini oluşturan, doğru ile yanlış ayırt etmede yardımcı olan inançlardır” (Akbaş, 2004, s. 44). Değerler, toplumun etik normlarını belirlediği için toplum içinde düzen sağlar ve insanların güven ilişkisi içinde yaşamasını kolaylaştırır. Eğitim yoluyla değerler bireylere aktarılarak toplum kimliğinin çözülmesi önlenmeye çalışılır. Değerler; iyiyi ve kötüyü ayırt etmede, bireysel ve toplumsal sorumlulukları yerine getirmede yardımcı olur.

Değerlerin içselleştirilmesi toplumda uyum ve birlik sağlamak adına önemlidir. Bireylerin karakter ve davranışları toplumun kimliğini oluşturur. “Değerler eğitimi toplumsal düzenin devamının sağlanmasında önemlidir. Çocuklar değerler eğitimi ile kendilerine ve topluma faydalı olacak temel değerleri gelişimlerine uygun olarak kazanmaktadırlar. Değerler eğitiminde amaç, çocuğun kişilik gelişimini sağlamak, onları kötü ahlaktan korurken güzel ahlakla donatmaktır” (Aydın ve Gürler, 2020, s. 15). Türkçe Öğretim Programı’nda (MEB, 2019, s.4) “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” kök değerlerine yer verilerek etik normlara sahip bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu amaç, Türkçe Öğretim Programı’nda “Eğitim sistemi

sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek asli görevidir." cümleleriyle ifade edilmektedir.

Bu çalışmanın amacı, William Faulkner'ın *Dilek Ağacı* adlı eserindeki gerçeküstü imgeleri kök değerler açısından inceleyerek bu eserin 9-12 yaş çocukları için değerler eğitimi açısından uygunluğunu ve işlevselliğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda adı geçen eserdeki gerçeküstü imgeler saptanarak bu imgeler *Türkçe Öğretim Programı*'ndaki (2019) kök değerler esas alınarak sınıflandırılmıştır.

1.1. Kitabın Özeti

Dilek Ağacı, Nobel ödüllü Amerikalı yazar William Faulkner tarafından 1927 yılında yazılmış; ancak 1967 yılında basılabilmektedir. *Dilek Ağacı*, William Faulkner'ın çocuklar için yazdığı tek eseridir. Victoria adlı, sekiz yaşındaki bir çocuğa doğum günü hediyesi olarak yazılmış olan eser; dilek ağacını aramak üzere yolculuğa çıkan bir grubun sürükleyici serüvenini anlatır.

Dulcie uykuduyken Maurice adında sarı benekli, kızıl saçlı bir oğlan tarafından uyandırılır. Maurice, Dulcie'den kalkmasını ister çünkü yola koyulacaklardır. Dulcie yatağından kalktığında ayakkabısına kadar kendini giyinik bulur. Pencereden dışarı baktığında evin yardımcısı ve dadıları Alice, kardeşi Dicky ve komşularının oğlu George, kendisini aşağıya çağırılmaktadır. Sis içinde Maurice'in çantasından çıkan midilli ve at arabalarıyla yola koyulurlar. Dilek ağacını aramak için çıktıkları yolda tahta parçasını oyan yaşlı bir adama rastlarlar, yaşlı adam ağacın yerini bildiğini söyler. Alice istemese de dilek ağacını bulma konusunda yardım etmeleri için yaşlı adamı yanlarına alırlar. Yol kenarında tuhaf, bembeyaz bir ağaç görürler. Yaşlı adam, bu ağacın dilek ağacı olmadığını bu ağacın narmuz ağacı olduğunu ve ormanda bunlardan çok olduğunu iddia eder. Ağaçtan yaprak kopartmak isteyen Dulcie, yaprağa dokunur dokunmaz yaprağın rengi değişir. Bunun üzerine hepsi ağaçtan yaprak kopartır. Hepsinin yaprağının farklı bir rengi vardır. Sadece Dicky ve yaşlı adamın yapraklarının özel bir rengi yoktur. Bu yapraklar, herkesin dileğinin rengidir. Daha sonra ağızlarından çıkan her isteğin gerçekleştiğini görürler; fakat yaşlı adam, hâlâ bu ağacın dilek ağacı olmadığını ve yola devam etmeleri konusunda ısrarcıdır. Dileklerin onlara yaşattığı onca serüvenden sonra binlerce renkli yaprağı olan bir ağaca rastlarlar. Aslında ağaç sandıkları Aziz Francis'tir, yaprak sandıkları da her renkten ve her türden kuştur. Aziz Francis, ormanda yapraklarını kopardıkları ağacın dilek ağacı olduğunu söyler. Aziz Francis, geriden gelenlere de yaprak kalması için yaprakları ona vermelerini ister ve karşılığında yapraklarının renginde birer kuş verir. Dönmek için yola koyulduklarında Dulcie, sisler içindeki yolda, arkadaşlarını kaybeder çünkü rüyasının sonuna gelmiştir. Kardeşinin "doğum günü" diye bağırmasıyla rüyasından uyanır. Annesi, Dulcie'ye doğum günü hediyesi olarak mavi bir kuş hediye eder. Bu kuş, rüyasında Aziz Francis'in verdiği kuştur.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

William Faulkner'ın *Dilek Ağacı* adlı esendeki gerçeküstü imgeleri kök değerler açısından inceleyerek bu eserin 9-12 yaş çocukları için değerler eğitimi açısından uygunluğunu ve işlevselliğini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğine göre hazırlanmıştır. Doküman incelemesi, belli bir amaca uygun olarak dokümanlara ulaşma, orijinal olup

olmadığını kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 43).

2.2. Çalışma Nesnesi

Çocukların zihinsel ve bilişsel becerilerini geliştirme noktasında kitaplar önemli bir işleve sahiptir. Bu çalışmada, içinde çokça gerçeküstü imge barındırdığı için 9-12 yaş grubundaki çocukların hayal dünyasına hitap edecek nitelikte olan William Faulkner’ın *Dilek Ağacı* adlı eseri incelenmiştir.

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında William Faulkner’ın *Dilek Ağacı* adlı eseri, içerik incelemesi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 227). Belirtilen eser üzerinde içerik analizi yapılırken *Türkçe Öğretim Programı*’ndaki (2019) kök değerler esas alınmıştır. Programda kök değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olmak üzere 10 başlık hâlinde yer almaktadır. Bu çalışmada, *Dilek Ağacı* adlı eserdeki gerçeküstü imgeler belirtilen 10 başlık altında gruplanarak incelenmiştir.

3. Bulgular

Milli Eğitim Bakanlığı, toplum davranışlarını etik normlar üzerinden şekillendirme amacıyla değerler eğitimini programa almıştır. Çocuklarda kazandırılması gereken öncelikli değerleri belirleyerek, bunlar için “kök değer” terimini kullanmıştır. Kök değerler, öğrencilerin karakter gelişimini desteklemek ve temel etik değerlere sahip olmaları için öğrenme sürecine dahil edilir. Bu bölümde, William Faulkner’ın *Dilek Ağacı* kitabındaki gerçeküstü imgelerin MEB (2019) tarafından belirlenen kök değerler çerçevesinde incelenmesi sonucu elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Programda kök değerler; “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” olmak üzere 10 başlıktan oluşmaktadır.

3.1. Adalet

“Adalet, bir şeyi yerli yerine koymak, her hakkı hak sahibine vermektir. Hüküm ve davranışlarında tarafsız ve ilkeli olmak, eşitliği gözetmektir. Menfaat, yakınlık, düşmanlık, önyargı ve benzeri nedenlerin etkisinden uzak doğru ve dürüstçe iş yapmaktır” (Hökelekli, 2013, s.132). İncelenen eserde, Dicky adlı çocuğun önce Gilipus’a istemeden bir kötülük yapması ve yaptığı bu kötülüğün sonunda boyu küçülerek cezalandırılması ve bu durumdan ders çıkarması biçiminde okur karşısına çıkmaktadır. Aşağıda bununla ilgili bölüm yer almaktadır:

Yolculuk esnasında yaşlı adamın tahtadan yontarak yaptığı, şekli hiçbir hayvana benzemeyen “Gilipus” adını verdiği tahta parçası kaybolur. Dulcie, eğer Gilipus yürüyüp konuşursa onu daha kolay bulabileceklerini söyler ve yaşlı adam da bunu diler. Gilipus canlanarak otların arasından onlara doğru koşarak gelir fakat Dicky ona sopayla vurmaya başlar. Onu bir köpek yavrusu sanmıştır. Dicky vurdukları Gilipus büyür. Dicky “İkiye bölün şu eniği!” der demez Gilipus iki parçaya ayrılır. Dicky kötü bir dilekte bulunmuştur ve bir şeye kötülüğü dokunduğu için cezalandırılarak küçülmüştür. Artık boyu bir kurşun askerden uzun değildir. Dicky bir iyilikte bulununcaya kadar küçük kalacaktır. (Faulkner, 2020, s. 51)

Çocukların içinde ehlileştirilmemiş ilkel bir taraf vardır. İnsanoğlu; eğitim vererek, terbiye ederek çocukları ehlileştirir. Dicky; burada kötü biri olduğu için kötülük yapmamıştır, eyleminin bilincinde olmadığı için kötülük yapmıştır. Henüz konuşurken bile sesleri tam çıkaramayacak kadar küçük olan Dicky, çocuk dürtüseliği ile hareket etmiştir. Bu yüzden yazar, kötülüğü küçük çocuk üzerinden okuyucuya sunar. Eğer diğer karakterlerden biri bu kötülüğü yapsaydı yaşları büyük olduğu için bu bilinçli bir kötülük olacaktır. Bu da kitabın akışını değiştirmeye sebebiyet verecektir. Kitap, iyi kötü çatışmasına dayalı değildir; kötü eylem üzerinden neden-sonuç bağı kurdurarak ders vermeyi amaçlamaktadır. Burada Dicky, yaptığı kötü davranışın cezası olarak küçülmüştür. Daha sonra Dicky, yaşlı adamın kaybolan Gilipus'unu bulmuş ve onu yaşlı adama vermiştir. Yaptığı bu iyilik sayesinde eski haline geri dönebilmiştir. Burada Dicky'nin iyilik yapmadığı sürece küçük kalacağı bir adalet anlayışı yansıtılmış ve kötülük cezalandırılmıştır.

3.2. Dostluk

Dostluk karşılıklı güven duygusu içinde gelişen bir ilişki türüdür. Dostluk sevgi, samimiyet, sadakat, yardımlaşma ve bencil olmama gibi kavramları da içinde barındırır. Kitapta George, ne yazık ki iyi bir dost sayılmaz. Arkadaşları zor durumdayken onları bırakıp kaçması ve arkadaşlarının zarar görebileceği bir dilekte bulunması, onun arkadaşlarına yönelik sorumluluk bilincinin zayıf olduğunu gösterir. George, ilk dileği için açgözlü davranarak cezasını çeker. Aslanın ortaya çıkmasını isteyerek ikinci dileğiyle yok yere herkesi korkutur. Üçüncü dileğiyle de arkadaşlarının başı dertteyken onları bırakıp gider. Aziz Francis, herkese bakması için bir kuş hediye ederken George'a bu sebeplerden kuş hediye etmez.

Dicky, Gilipus'a kötü davrandığı için ceza olarak küçülünce onunla Dulcie ve Alice de istemsizce küçülür. Üçünün küçüldüğünü gören diğerleri de onlarla bir arada olmak adına küçülmeyi diler. Önlerine çıkan bu zorluk karşısında arkadaşlarıyla beraber olmayı ve onlara yardımcı olmayı isterler. Küçülmeyi dileyerek her koşulda arkadaşlarını desteklemeyi ve onlarla dayanışma içinde olmayı tercih etmeleri, dostluğa verdikleri önemi göstermektedir.

Gerçeküstü sanat anlayışında birçok sanatçı, eserlerinde canlı ve cansız varlıkların boyutlarını sıra dışı olarak konumlandırır ya da varlıkları farklı formlarda sunar. Kitapta büyüme ve küçülme sıklıkla görülen imgelerdendir. Kişiler ve nesnelerin boyutları değişerek gerçeklik algısı sarsılmıştır. Okuyucu, yaşanan olayların bir rüyada geçtiğinden habersizdir ama birçok yerde sisli bir atmosfer sunulması, insanlar ve nesnelerin boyutlarının değişmesi, dileklerin gerçekleşmesi gizil bir rüya algısı oluşturmaktadır.

3.3. Dürüstlük

Başkalarına karşı doğru olma, söz ve davranışların uyum içinde olması (TDK, 2023, s.1109) anlamına gelen dürüstlük, kitapta daha çok yaşlı adamın üzerinden okuyucuya sunulur. Dilek ağacını aramaktan yorulan Dulcie, ağacı bulmak için dilekte bulunur ve böylece tekrar önceden buldukları beyaz ağacın yanına gelirler. Yaşlı adam bu ağacın ormanda çok sayıda olan narmuz ağaçlarından biri olduğunu iddia eder. Aşağıda yaşlı adamın kendini doğru söylediğine inandırmaya çalıştığı bölüm yer almaktadır.

Alice: Dilek ağacını nerede olduğunu bizden daha iyi bildiğini sanmıyorum. Şu dilek ağacı denen şeyi hiç gördün mü acaba ömründe?

Yaşlı adam: Yemin ederim ki gördüm. Gençken her gün görmeye giderdim. Yalan söylüyorsam canım çıksın.

Alice: Siz onun söylediklerine aldırmayın. O ağacın nerede olduğunu ben ne kadar biliyorsam o da o kadar biliyor (Faulkner, 2020, s.37).

Alice, yaşlı adamın sözüne güvenmemektedir, kitapta yaşlı adamı “pis ve berduş” olarak tanımlar (S. 38). Yaşlı adamı bu sebeple tedirgin edici bulur. Oysaki yaşlı adamın niyeti, sadece yardımcı olabilmektir. Başka bir bölümde yaşlı adam, midilliyi hızlı sürmeye başlar ve gittiği savaşta atları hep hızlı sürdüğünü söyler fakat Alice ve George onun hiç savaşa gitmediğini ve yalan söylediğini ima eder (S. 46). Yaşlı adamın 92 yaşında olması sebebiyle olayları net hatırlayamaması ve olayları zaman zaman abartması, onun dürüstlüğünün sorgulanmasına neden olur.

3.4. Saygı

Saygı; değeri, üstünlüğü, faydası, kutsallığı vb. gibi nedenleri ile herhangi bir kimseye ya da bir şeye karşı dikkatli ve ölçülü davranmaya yol açan tutum ile başkalarını rahatsız etmekten çekinme duygusunu kapsamaktadır (Kıral, 2018, s. 5). Saygı kavramı, kitapta başkalarının haklarına saygı duyma ve kendi çıkarlarını gözetmeden hareket etme üzerinden okuyucuya sunulur. Dilek ağacını bulmak için çok fazla çabalayan ve bu uğurda karşılaştıkları zorlukları aşan Dulcie ve arkadaşları, sonradan gelenlerin de yaprak bulması ve onların da dilek dileme hakları olsun diye elindeki yaprakları geri verirler. Başkalarının haklarına saygı duyarak, başkalarının ihtiyaçlarını da önemserler.

Dulcie ve arkadaşları, dilek ağacını aramaya devam ederken ve bir vadinin içinde binlerce renkli yaprağı olan bir ağaç görürler. Bu değişik ağacı dilek ağacı zannederler. Ağaca yaklaştıkları zaman ağacın yaprakları havaya uçarak dönmeye başlar. O zaman bu ağacın uzun sakallı ve uzun boylu yaşlı bir adam olduğu ortaya çıkar. Yaprak sandıkları şeyler de her renkten her türden birer kuştur. Bu adam, Maurice’in de tanıdığı Aziz Francis’tir. Aziz Francis’e dilek ağacını aradıklarını söylerler ve ağacın yerini bilip bilmediğini sorarlar. Aziz Francis: “Hepiniz ormanın gerisinde bir ağaçtan yaprak koparmadınız mı? İşte Dilek ağacı oydu.” diye yanıtlar. Aziz Francis yaprakları çocuklardan geri ister: “Öyleyse, yapraklarınızı bana verin de onları yerine koyayım. Yapraklarınızın yerine sizlere bir kuş vereceğim.” (S.66) Aziz Francis her gelen dilek ağacından yaprak koparırsa sonra gelenlerin yaprak bulamayacağını ve o zaman tutulan dileklerin bencil dilekler olduğunu söyler. Bencil bireyler, başkalarının haklarına saygı göstermez ve kendi çıkarlarını daha üstün tutarlar. Bu kitapta başkalarının haklarına saygı duyulması gerektiği vurgulanmaktadır. Çocuklar, ağaçtan kopardıkları yaprakları bırakarak başkalarını da düşünmüş ve sorumluluk bilinciyle hareket etmişlerdir.

Kitabın bir rüyadan oluştuğu göz önüne alındığında alışılmamış kombinasyonların kullanılması olasıdır. Gerçeküstü imgelerin sıklıkla rastlandığı kitaplarda dinî figürler pek kullanılmaz çünkü sürrealizm rasyonel düşünceye karşı çıkar. Burada aziz figürünün seçilme nedeni, çocuk okuyucuya güçlü ve bilge bir karakter sunma isteğidir. Bu sebeple yaşlı adam, kitapta sadece Aziz Francis olarak değil “iyi yürekli Aziz Francis” olarak adlandırılmıştır (S. 66). Böylece yazar, iletmek istediği mesajı iyi ve bilge bir figür üzerinden vermiş olur. Bu da okuyucuda daha fazla karşılık bulacaktır.

3.5. Öz denetim

“Öz denetim becerisi, kişinin davranışlarını, düşüncelerini kontrol etmesi, bilinçli, mantıklı davranması için dışsal müdahale olmadan oluşan içsel kavrayış becerisi olarak tanımlanabilir” (Uygun, & Arslan, 2023, s. 153). İncelenen eserde, öz denetim önemli yer tutar. Kahramanların dilek ağacından kopardıkları yapraklar sayesinde ağızlarından çıkan her dileğin kabul olması, onlara açgözlülüğü ve doyumsuzluğu getirebilir. Bu sebeple kendini kontrol etmeleri ve sınırlamaları, zarar görmemeleri adına

önemlidir. Kitapta öz denetim değeri, George üzerinden okuyucuya sunulur. Yolculuk esnasında çok acıktıkları için herkes, kendisi için yiyecek bir şeyler diler fakat George'un öz denetimi zayıftır ve açgözlü davranır. Herkesin aksine o kendini hasta edecek kadar çok fazla yiyecek ister. Dileğini bu yönde kullanır. Dulcie, George'un çok fazla yediğini düşünüp onu uyarır. Buna rağmen George; uyarıları dikkate almaz, daha sonra George yediklerinden dolayı rahatsızlık duymaya başlar. Kendini iyi hissetmeyen ve midesi bulanık George, bu kadar çok pasta yediği için pişman olur. Alice'in kocası, "Dünyanın öbür ucuna savaşa gitse bu kadar kötü olamazdı." diyerek George'un durumunu tanımlar (S. 44).

Başka bir bölümde, Dulcie ve arkadaşları, küçüldükleri zaman tehlikelerden korunmak için Alice'in şapkasının içinde yolculuk ederler. Alice'in kocasının şapkasında rahat uyuyamayan Dulcie, bilinçsizce "Keşke yumuşacık yatağımda uyusaydım." der kendi kendine, bunun bir dilek yerine geçeceğini anlayınca pişmanlık duyar ama iş işten geçmiştir (S.58). Dulcie, düşüncesini ve dileğini kontrol edememiş ve o anki tepkisinin sorumluluğunu almak zorunda kalmıştır. Dulcie, artık odasında gerçek dünyadadır. Dulcie hemen geri dönmek ister çünkü gerçek dünya durağan ve donuk iken Dulcie'nin çıkmış olduğu yolculuk öngörülemez ve heyecan vericidir. Dulcie, aynı zamanda Kardeşi Dicky ve bakıcıları Alice'in yanında olmak ister.

3.6. Sevgi

"İnsanı karşılık beklemeden yakın ilgi, dostluk, şefkat, bağlılık göstermeye yönelten ve fedakârlıkları göze aldırarak kadar güçlü olabilen duygu, sevmeye duygusu, muhabbet" (Ayverdi, 2010, s. 1095) anlamına gelen sevgi değeri, kitapta hayvan sevgisi ve Alice'in çocuklara duyduğu sevgi üzerinden sunulur. Aziz Francis, çocuklara kuşları verdiğinde kuşlara iyi bakmalarını çünkü onların savunmasız varlıklar olduğunu söyler. Hayvanlara iyi bakmanın bir sorumluluk olduğu vurgulanır. Kitap, hayvanları sevmenin yanında savunmasız varlıklara iyi davranarak merhametli olmayı da okuyucuya fark ettirir.

Alice, çocukların bakıcısıdır. Alice, Dulcie ve küçük kardeş Dicky'e karşı her zaman korumacı yaklaşmaktadır. Onların zarar görmesinden endişelenen ve onlara kol kanat geren, sevgi dolu bir tavır sergilemektedir. Maurice çantasından yolculuğa çıkmak adına midilliler çıkarır. Alice, çocukların ata binmesini tehlikeli bulur ve midilli ile yolculuğa çıkmalarını istemez. Bunun üzerine Maurice, Alice ile Dicky'nin at arabasına binmesini önerir fakat Dulcie, midilliye binmekte ısrar eder. Yine de Alice, Dulcie'nin zarar görmesinden korktuğu için midilliye değil at arabasına binmesini ister. Maurice, dizüstü çökerek midilliye yere bırakır. Ağzını eyerin topuzuna dayayarak şişirmeye başlar. Maurice, üfürdüğü midilli büyür. Alice, midillinin boyunun Dulcie'ye yüksek geleceğini düşünerek midillinin havasını indirmesi ister. Alice'in çocukların üzerinde her zaman bir kontrolü vardır. Yaşadıkları serüvende bazı tehlikelerle de karşı karşıya kalırlar. Örneğin aslan ve alakarganın saldırısına uğrarlar. Alice, bu tehlikeli durumlarda dahi öncelik olarak çocukları korumayı tercih eder.

Çantadan midillilerin, at arabalarının çıkması ile nesnelere mekânla bağı kopartılmıştır. Boyutların ayarlanması ile gerçek dünya, düşsel dünyada yaratıcı bir şekilde ele alınmış ve okuyucuya sunulan sıra dışılık ile hayal gücü zorlanmıştır. Gerçeküstücülükte nesnelere boyutlarının sürekli değişebilir ve nesnelere alışılmadık dışı dışında sunulabilir. Gerçeküstü edebiyat, somut olanın soyut ve gerçek dışı bir form oluşturmasını sağlar.

3.7. Sabır

Schnitker'e göre sabır; kişinin hayal kırıklığı, sıkıntı ve acılar karşısında sakin olarak beklemesidir (Schnitker, 2012, 263). Sabır kavramı kitapta; bir şeyi bulma, hedefe ulaşma isteği üstünden okuyucuya sunulur. Metin kişileri, dilek ağacını bulmak için çok çaba sarf eder ve her defasında sakin kalarak ve ağaca ulaşma ümidiyle hareket ederler. Her defasında yaşlı adamın narmuz ağacı dediği ağacın yanına gelirler. Narmuz ağacından kopardıkları yapraklar, dileklerinin gerçekleşmesini sağlar. Bu sebeple bu ağacın dilek ağacı olduğunu düşünürler; fakat yaşlı adamın ısrarla o ağacın dilek ağacı olmadığını söylemesi üzerine onun sözüne güvenerek sabırla ağacı aramaya devam ederler (S.30).

3.8. Sorumluluk

Sorumluluk; “sorumlu olma durumu, iş ve davranışlarından hesap verme durumunda bulunma, mesuliyet” anlamlarına gelmektedir (Ayverdi, 2010, s. 1123). Sorumluluk, kitapta en somut şekilde işlenen değerlerdendir. Aziz Francis, dilek yapraklarını geri alarak herkese bir kuş verir ve onlardan kuşa iyi bakmalarını ister. “Eğer bu kuşa iyi bakar, onu iyi besleyebilirsiniz bir daha bencil bir dilekte bulunamazsınız. Çünkü savunmasız varlıkları koruyan, onlara bakan insanların bencil dilekleri olmaz. Savunmasız varlıklara iyi davranırsanız ,düşlerinizin gerçekleşmesi için dilek ağacına gerek yoktur.” (S. 66) Böylece Faulkner, Aziz Francis üzerinden kitabın ana fikrini verir. Savunmasız varlıklara iyi davranmak ancak sorumluluk bilinciyle olur. Bu ana fikir, çocuk okuyucuda merhametli ve iyi bir insan olmanın karşılığında dileklerin gerçekleşebileceği düşüncesini oluşturmaktadır. Dulcie, rüyasından uyandığında annesi doğum günü hediyesi olarak Dulcie'ye sazlardan örülmüş bir kafes uzatır; kafesin içinde mavi bir kuş vardır. Bu, düşündeki Aziz Francis'in verdiği kuştur. Dulcie'ye kuşun hediye edilmesi ile o, kuşun bakımını üstlenecek ve kuşa karşı bir sorumluluğu olacaktır. Savunmasız varlıklara bakmak ve onlara iyi davranmak sorumluluk değerinin yanında iyi bir insan olmanın gereğidir.

3.9. Vatanseverlik

Vatanseverlik, bir insanın ülkesine fayda sağlayacak eylemlerde bulunmasıdır (Yıldırım, 2006: 23). Vatanseverlik, askerî ve sivil alanda ülkesine faydalı olmayı amaçlar. Dicky, yol üstündeki şatonun yanından geçerken şatoyu bekleyen askerleri görür; “Ben de asker istiyorum.” der ve dileği kabul olur. O sırada Alice'in savaştan geri dönmeyen asker eşi, yanlarında belirir ve asker eş de yolculuklarına eşlik eder (S. 40). Alice, askerden dönmeyen eşine özlem, ayrıca öfke doludur. Kitapta vatanseverlik konusuna doğrudan yer verilmemiştir fakat Alice'in eşi, askerî anlamda ülkesine fayda sağladığı için vatanseverlik değerine kitapta dolaylı olarak yer verildiği söylenebilir.

Dulcie'nin rüyasında Dicky'nin asker istiyorum dileğine karşılık herhangi bir asker değil; Alice'in kocası çıkagelmiştir. Bu da Dulcie'nin Alice için üzüldüğünü ve onun eşine kavuşmasını istediğini göstermektedir. Bilinçaltında duyulan bu istek rüyada ortaya çıkmıştır. Gerçeküstücü edebiyatın en fazla beslendiği alan, bilinçaltı ve rüyalardır. Dış gerçekliğin yorumlanmasından öte; bilinçaltındaki gerçeklik yansıtılır. Dulcie rüyasında Alice ile eşinin bir araya gelmesini sağlamıştır çünkü bu istek, Dulcie'in zihninin yansımasıdır.

3.10. Yardımseverlik

Yardımseverlik, başkasının iyiliğini düşünerek hareket etmektir. Kitapta yaşlı adamın Maurice ve arkadaşlarının serüvenine katılmasının tek amacı, onlara yardım etmektir. Yoksa dilek ağacını bulmak, onun için çok şey ifade etmez; çünkü yaşlı adam, 92 yaşındadır ve hayattan bir beklentisi kalmamıştır.

Yaşlı adam dilek ağacının çok uzakta olduğunu ve onu bulmalarının zor olacağını; daha önceleri hemen hemen her gün ağaca gittiğini belirtir ve ağacı bulmaları için onlara katılır. Yaşlı adam, yardım konusunda bununla sınırlı kalmaz. Küçüldüğü zaman Alice'in kocasının şapkasında yolculuk yapan Dulcie, şapkanın içinde rahat uyuyamaz, kendi yatağında uyumak ister. Bunun bir dilek yerine geçeceğini anlayınca pişmanlık duyar ama iş işten geçmiştir. Artık odasında gerçek dünyadadır. Geri dönmek için yaşlı adamın ona yardımcı olabileceğini düşünür. Yaşlı adamı bulursa ötekilerini de bulabileceğini düşünerek onun kulübesine gider. Yaşlı adamı kapının önünde tahta yontarken bulur. Yaşlı adam, Dulcie'yi tanımamaktadır ve yaşanılanlara dair hiçbir şey anımsamamaktadır; fakat bu sabah yolda bulduğu rengi belirsiz yaprağı Dulcie'ye vererek ona yardımcı olur. Böylece Dulcie, yaşlı adamın yardımını sayesinde kardeşinin ve arkadaşlarının yanına geri döner.

Sonunda birlik beraberlik ve yardımlaşma ile dilek ağacını bulurlar. Dulcie, ağaçtan bir yaprak koparmak ister ama dokunur dokunmaz yaprağın rengi değişir. Yaprak, maviye dönüşür. Bunun üzerine hepsi ağaçtan birer yaprak koparırlar. George'un yaprağı mor olur. Maurice'in yaprağı altın rengine, Alice'in yaprağı parlak kırmızıya dönüşür. Dicky'nin yaprağının özel bir rengi yoktur. Yaşlı adamın yaprağı da Dicky'nin yaprağının aynısıdır, onun da özel bir rengi yoktur. Aslında yaprakların renginin her karakter için değişik olmasının nedeni, bunların dileklerinin rengi olmasıdır. Dicky, küçük olduğu için hayattan istekleri net değildir. Henüz hayattaki beklentileri şekillenmemiştir. Bu sebeple yaprağın rengi de belirsizdir. Yaşlı adam da 92 yaşındadır, bundan dolayı hayattan bir beklentisi kalmamıştır. Bunun için onun da yaprağının rengi belirsizdir. Yaprakların ağaç dalından koparılınca renginin değişmesi ve bunların dileklerin rengi olması, gerçeğin ötesinde olan düş dünyasının bir parçasıdır. Faulkner, düşün yaratıcılığını ve sınırsız dünyasını kullanarak gerçeküstü imgelemden faydalanmıştır. Dileklerin renginin olması, yaratıcı, ilgi çekici ve düşsel bir yorumlamadır.

4. Sonuç

Bu çalışmada *Türkçe Öğretim Programı*'nda (MEB, 2019) verilen kök değerler bağlamında William Faulkner'ın *Dilek Ağacı* kitabı incelenmiştir. Bir rüyanın içindeyken çıkılan bir yolculuğu ve rüyaların mantık barındırmamasına dayanarak ortaya çıkan gariplikleri anlatan eser, gerçeküstü bir dünyada yaşanan bu serüvenin yaratıcılığı ve hayal gücünü beslemesini sağlayarak imgesel bir anlatım sunar. Yazar eğitsel iletilerini gerçeküstü imgeler üzerinden verir. Hayal dünyasından çocuklara seslenerek, bu kurgu dünya üzerinden değerlerin aktarımını sağlar. Kitap, ahlaki ve etik değerleri çocuklara kazandırmak istediğinden gerçek ile bağımlı da koparmaz. Soyut dünyada yaşanılanlar üzerinden somut dünyanın değerlerini ele alır. Yardımlaşma, adalet, sorumluluk, sevgi, saygı, dostluk; çocuklara kazandırılması gereken önemli değerlerdir. Kitap, bu değerleri çocuk okuyucuya akıcı, ilgi çekici ve merak uyandırıcı şekilde vermiştir.

Bu araştırmada kitapta geçen gerçeküstü imgeler, *Türkçe Öğretim Programı*'nda yer alan 10 kök değer açısından incelenmiştir. Kitapta gerçeküstü imgelerin ele alınma sebebi, imgesel anlatımın çocukların dikkatini çekmesidir. Büyüme, küçülme, yoktan var olan nesnelere, dilek ağacı, mucizeler; eserde sıklıkla yer alan ve ilgiyi üzerinde toplayan; ayrıca merak unsurlarını da barındıran imgelerdir. Çocuklara yönelik eserlerde kök değerlerin verilmesi, önemlidir. Kök değerlerin kitapta bulunma sayılarını belirlemekten daha önemlisi, değerlerin nasıl sunulduğudur. Çocuğun değerleri kazanabilmesi, ancak kitaptan çıkarımlarda bulunmasıyla söz konusudur. Değerler, soyut kavramlardır. Kitapta geçen tepkiler, alınan kararlar, söylenen sözler; değerleri somutlaştırır. Kitapta sunulan değerler, ancak okuyucunun değerleri benimsemesi ve kendi yaşantısına yansıtmasıyla anlam bulur. 2019 *Türkçe Dersi*

Öğretim Programı’nda yer alan kök değerlerin hepsi, incelenen eserde yer almıştır. Bu da kitabın değerler eğitimi için okutulabilecek bir eser olduğunu ortaya koyar.

Ağca (2023), Mesnevî üzerinde yaptığı çalışmada tüm kök değerlerin Mesnevî’de ele alındığını ve bu doğrultuda Mesnevî’nin tam anlamıyla bir değerler eğitimi eseri olduğunu söyler. Sarıkaya ve Mengüloğul (2023), çalışmalarında 10 kök değerini tespit etmiş ve bu durumun eserin kök değerlere ait örnekler içermesi nedeniyle değerlerin kazandırılması konusunda başvurulabilecek bir kaynak olduğunu belirtmişlerdir. Kuru’nun (2018) incelediği eserde sevgi değeri, daha çok hayvan sevgisi ve arkadaş sevgisi olarak yer almaktadır. Kuru, bu bağlamda eserde hayvanların sevilmesi, onlara sahip çıkılıp korunmaları gerektiği vurgulamaktadır. *Dilek Ağacı*’nda da dostluk ve hayvan sevgisi, öne çıkmaktadır. Eserde savunmasız hayvanların sorumluluğunu almanın insanı bencillikten uzaklaştıracağına üzerinde durulmuştur. Eserde en az vatanseverlik değerine yer verilmiştir. Gencer ve Kahtalı da (2022) “Şermin Yaşar’ın Çocuk Kitaplarının Kök Değerler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında en az işlenen değer vatanseverlik olduğunu belirtmişlerdir. Karagöz’ün (2017) yaptığı çalışmada da vatanseverlik değerinin en az işlenen değerlerden biri olduğu görülmüştür. Aynı zamanda Bulut, (2021) çalışmasında vatanseverlik değerinin en az işlenen değer olduğunu ortaya koyar.

Kitap, evrensel değerlerden hareketle yazılmış ve Türk değerleri ile çelişmemektedir. Sadece Alice, yaşlı adama ön yargılı ve küçümseyici yaklaşır. Alice’e rağmen çocuklar, yaşlı adamı aralarına alarak onu takip ederler. Türk kültüründe de yaşlılara hürmet söz konusudur ve yaşlıların hayat tecrübelerine saygı duyulur. Kitabın hedef okuyucu kitlesi, çocuklardır. Yazar, kitabını çocuklara evrensel değerleri kazandırma adına kaleme almıştır. Programda (2019) yer alan kök değerler, aynı zamanda evrensel değerlerdir. Kitap, olay örgüsü üzerinden okuyucuya kök değerleri benimsetmeyi amaçlar.

Rasyonel dünyanın somut, sınırlı, zamana ve mekâna bağlı olmasının aksine, eser; çocukları gerçek dünyanın sınırlarının ötesine geçirecek hayal dünyasının sınırsızlığını imgelerle ortaya koyar. Bu imgeleri adalet, yardımlaşma, sevgi, sorumluluk gibi toplumun dinamiklerinden olan değerlerle bağdaştırır. Değerlere sadece bireysel kazanımlar olarak bakılmamalı; değerlerin toplumsal açıdan da harç görevi gördüğü unutulmamalıdır. Değerlerin önemini kavramasında ve değerleri içselleştirmede kitapların önemli bir yeri vardır. *Dilek Ağacı*, hayal gücünün gelişimi ve değerlerin aktarımı adına Türkçe dersinde okutulmak üzere tercih edilebilir. Metinden alıntılanan parçalar kullanılarak okuma sonrası, derste yaratıcı yazma ve metni değerlendirme etkinlikleri yapılabilir. Kitabın bir rüyada geçmesinin farkındalığı ile öğrenciyi kitaptaki arkadaş grubuna dâhil ederek ona dileği üzerinden kitaba içerik yazdırılabilir. Kitap kahramanlarının tutum ve davranışları incelenilerek kahramanların sahip oldukları değerler üzerine düşünmesi istenebilir. Kişisel bağlam üzerinden yola çıkarak çocukların kendi sahip oldukları kök değerler yorumlanabilir. Kitaptaki olay örgüsü birbiri ile ilişkilendirilip şemalaştırılabilir.

Kaynakça

- Ağca, A. (2023). Mevlânâ’nın Mesnevî’sinde Yer Alan Hikâyelerin Kök Değerlerin Öğretiminde Kullanımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akarsu, P. (2010). Sürrealizm ve Rüya. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Güzel Sanatlar Enstitüsü Resim Ana Sanat Dalı.
- Akbaş, O. (2004). Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim İkinci Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Akdağlı, S. (2020). *Sürrealizm Gerçekliğinde Kadın İmgesi ve Sürrealist Kadın Sanatçılar*, Researcher, 8 (1) 40-56.
- Aydın, M. Z. & Akyol Gürler, Ş. (2020). *Okulda Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aydoğdu, H. ve Alkan, E. (2020). *Değerler Eğitimi ve Behiç Ak'ın Tavşan Dişli Bir Gözlemcinin Notlarında Sevgi*. Milli Eğitim Dergisi, 49(226), 185-204.
- Ayverdi, İ. (2010). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. Kubbealtı Neşriyat.
- Baran Yir, B. (2019). *Bilgin Adalı'nın Eserlerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Biber Vangölü, Y. (2016). *Geçmişten Günümüze Gerçeküstücülük*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 20 (3), 871-883.
- Bulut, K. (2021). *Ayla Kutlu'nun 'Merhaba Sevgi' Adlı Çocuk Romanının Değerler Eğitimi ve On Kök Değer Açısından İncelenmesi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (57), 248-272.
- Çakmakçı, İ. (2001). *Düşler İmgeler ve Masallar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, S. (2020). *Modernist Bir Roman Ses ve Öfke*. Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 8 (22), 260-277.
- Çelikörs, S. (2019). *Mustafa Özçelik'in Şiirlerinde İmge*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirkol, N. (2008). *İngiliz Roman Geleneğinde Çocuk Edebiyatının Gelişimi Arketipçi Eleştiri Kuramına Göre Alice Harikalar Diyarında, Defne Adası, Orman Kitabı Eserlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dürder, B. (1993). *Roman Anlayışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Faulkner, W. (2020). *Dilek Ağacı*. İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi.
- Freud, S. (2001). *Psikanaliz Üzerine*. İstanbul: Say Yayınları.
- Gençer, G. & Doğan-Kahtalı, B. (2022). *Şermin Yaşar'ın Çocuk Kitaplarının Kök Değerler Açısından İncelenmesi*. Turkish Studies-Education, 17(3), 407-421.
- Durmuş, G. (2016). *Mesnevî'de Tahkiyeye Dayalı Değer Eğitimi*. Journal of Turkish Studies, 11(9), 349-422.
- Hökelekli, H. (2013). *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kaya, M., & Gül, B. (2023). *Adam Blade'in Canavar Peşinde Adlı Çocuk Kitaplarının On Kök Değer Açısından İncelenmesi*. Trakya Eğitim Dergisi, 13(2).
- Kardaş, N. (2018). *Namık Kemal'in Vatan yahut Silistre Kitabında Yer Alan Değerlerin İncelenmesi*. Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi (1), 87-102.
- Kıral, E. (2018). *Kayıp Giden Bir Değer: Saygı*. Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 5(1), 4-10.
- Kuru, H. (2018). *Çetin Öner'in "Gülibik" Adlı Çocuk Kitabında Eğitsel İletiler*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(24), 323-329.
- Özdenören, R. (1999). *Ruhun Malzemeleri*. İstanbul: İz Yayınları.
- Sallabaş, M. E. (2012). *Ömer Seyfettin Hikâyelerinin Türkçe Öğretiminde Değer Aktarımı Bakımından İncelenmesi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(18), 59-68.
- Sarıkaya, B., & Mengüloğlu, G. (2023). *Balkanika Edebiyat Ödüllü Eserlerde Kök Değerler: "Sarı Kahkaha" Örneği*. İçtimaiyat, 73-89.

- Schnitker, S. A. (2012). An examination of patience and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 7(4), 263-280.
- Sever, S. (2010). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Suat, R. & Işıldak, R. S. (2008). *Yaratmada İlk Adım: İmge ve İmgelem*. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 2 (1), 64-69.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ulağlı, S. (2006). *İmgebilim “Ötekinin” Bilimine Giriş*. Ankara: Sinemis Yayınları.
- Uygun, K., & Arslan, Ö. (2023). Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında ve Ders Kitaplarında Öz Denetim Becerisinin İncelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 7(3), 152-163.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, S. (2006). *TSK Vatandaşlık Bilinci ve Vatan Sevgisi Eğitiminin Analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, S. (2017). William Faulkner ve İbrahim Golestân'ın Eserlerinde Realizmin Karşılaştırmalı Eleştirisi. *Nüsha*, 17 (45), 127-148.

27. Cenap Şahabettin'in "Dekadanlar" Bağlamındaki Yazılarında Servet-i Fünun Poetikası¹

Elif TÜRKER²

APA: Türker, E. (2024). Cenap Şahabettin'in "Dekadanlar" Bağlamındaki Yazılarında Servet-i Fünun Poetikası. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 460-472. DOI: 10.29000/rumelide.1471510.

Öz

Servet-i Fünun şiiri, bir beyanname ile ortaya çıkmış değildir. Recaizade Mahmut Ekrem'in, Muallim Naci ile girdiği "Abes-Muktebes" tartışmasının alevlenmesinden sonra Galatasaray Sultanisi'nden öğrencisi Ahmet İhsan'ın sahibi olduğu *Servet-i Fünun* dergisinin başına, yine aynı okuldan öğrencisi Tevfik Fikret'i getirmiş ve bu dergide benzer edebiyat anlayışına sahip gençlerin zamanla bir araya gelmesiyle Servet-i Fünun şiiri ortaya çıkmıştır. Burada, "benzer edebiyat anlayışına sahip" ifadesi kilit bir rol oynar. Bu benzerlik, bir grup oluşturacak nitelikte olmasının, genç okurlar arasında rağbet görmesinin yanı sıra tepki çekmesi ve bu nedenle eleştirilerin hedefi haline gelmesi bakımından da dikkat çekmektedir. Özellikle dönemin otorite yazarlarından Ahmet Mithat Efendi, Servet-i Fünun yazarlarını, Tanzimat Fermanı'yla resmiyet kazanan Batılılaşma sürecindeki çabalara zarar verdikleri yönünde eleştirir. Ahmet Mithat, Servet-i Fünun yazarlarını Fransa'da ortaya çıkan ve "geri gitme" anlamına gelen "Dekadan" hareketiyle özdeşleştirir. Servet-i Fünun yazarları bu eleştirilere sessiz kalmaz. Ahmet Mithat Efendi'nin eleştirilerinin hedefindeki Cenap Şahabettin de yanıt veren isimlerden olmasına rağmen hiçbir yazısında doğrudan yanıt verme amacı gütmeyiz. Cenap Şahabettin bu eleştirileri daha çok Servet-i Fünun edebiyatının amacını / niyetini açıklamak için bir fırsat gibi görür. Bu çalışmada da, Servet-i Fünun şiirinin ortaya çıkışının yarattığı etki ve bu etkiye, bilhassa Cenap Şahabettin'in verdiği tepkiler üzerinden Servet-i Fünun şiirinin poetikası araştırılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ahmet Mithat Efendi, Servet-i Fünun, Cenap Şahabettin, Dekadanlar, Poetika

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %0

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 19.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1471510

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Doğuş Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Assist. Prof., Doğuş University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature (İstanbul, Türkiye), eturker@dogus.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-0066-657X, **ROR:** https://ror.org/0272rjm42, **ISNI:** 0000 0001 0842 3532

Poetics of Servet-i Fünun in Cenap şahabettin's Essays in the Context of "Decadents"³

Abstract

Servet-i Fünun poetry did not emerge with a declaration. It began to form when Recaizade Mahmut Ekrem, after the escalation of "abes-muktebes" debate between Muallim Naci and him, brought Tefvik Fikret to the head of *Servet-i Fünun*, which was owned by Ahmet İhsan, a student of him from Galatasaray High School (*Mekteb-i Sultani*). Over time, young artists with similar understanding of literature would gather around this journal. Here, the phrase "similar understanding of literature" plays a key role. This similarity is noteworthy not only because it has the quality of forming a group and attracting popularity among young readers, but also drawing reactions and therefore becoming the target of criticism. Especially Ahmet Mithat Efendi, one of the authoritative writers of the period, criticizes Servet-i Fünun writers for damaging the efforts in the Westernization process formalized with the Edict of Gülhane. Ahmet Mithat identifies Servet-i Fünun writers with the "Decadent" movement that emerged in France, which signifies a 'backward movement'. Servet-i Fünun writers do not remain silent to these criticisms. Cenap şahabettin, one of the targets of Ahmet Mithat Efendi's criticism, is also among those who respond, but he does not aim to respond directly in any of his essays. Cenap şahabettin considers these criticisms rather as an opportunity to explain the purpose/intention of Servet-i Fünun literature. In this study, the poetics of Servet-i Fünun will be examined through the effects of the advent of Servet-i Fünun poetry and especially Cenap şahabettin's reactions to these.

Keywords: Ahmet Mithat Efendi, Servet-i Fünun, Cenap şahabettin, Decadent movement, Poetics

1. Servet-i Fünun edebiyatı nasıl oluştu?

Osmanlı Devleti, Avrupa ile temaslarının farklı bir boyuta evrilmesiyle büyük bir kültür kırılması yaşar ve Tanzimat Fermanı'nın ilanı ile birlikte artık önceki düzenden farklı bir düzenin benimseneceği resmen ilan edilmiş olur. Bu dönemde Osmanlı aydınları, yeni kültür dairesine dâhil olabilmek için edebiyata sanat amacının dışında bir işlev yükler. Avrupa ile yakın temasların artması sebebiyle edebiyat da halkı bu yakın temasın getirilerine hazırlamakla yükümlü görünür. Bu amaçla İbrahim şinasi önderliğinde dilde sadeleşme hareketleri başlar; Namık Kemal ve Ziya Paşa'nın görüşleri de bu dönemin edebiyata bakışını etkiler. Ahmet Mithat Efendi ise şinasi, Namık Kemal ve Ziya Paşa ile benzer görüşlere sahip olmasına rağmen, söz konusu isimlerden farklı olarak Avrupalılaşmanın / Batılılaşmanın kontrollü bir şekilde yürütülmesinden yanadır. Mithat Efendi'ye göre Osmanlı kültürüne entegre edilemeyen her çaba boşa çıkacaktır. Halkı, yaşanan değişime kontrollü bir şekilde hazırlama

³ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 0

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 19.03.2024-Acceptance Date: 20.04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1471510

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

misyonu edinen Ahmet Mithat Efendi, kendisini "Hace-i evvel"⁴ olarak adlandırır ve eserlerinde Avrupa uygarlığının birçok yönünü okura sunarken diğer yandan Batılılaşmanın olası olumsuz etkilerine karşı halkı bilinçlendirmeye çalışır. Bu misyonu korumak için hem çok çalışır, çok yazar hem de amacına ulaşmasını etkileyecek her türlü engeli ortadan kaldırmaya çalışır.

II. Abdülhamit'in tahta çıkmasıyla Şinasi, Namık Kemal ve Ziya Paşa gibi öncü aydınların sürekli meşrutî yönetim amaçları sonuçsuz kalır. Sultan Abdülhamit, tahta çıkışının üçüncü ayında Kanun-i Esasi'yi yürürlükten kaldırır, meclisi süresiz tatil eder, sakıncalı gördüğü isimleri de sürgüne gönderir. Ali Suavi'nin organize ettiği bir planla V. Murat'ın tekrar tahta çıkarılması çabasının ardından da Sultan Abdülhamit'in vehimleri artar ve tam otuz üç yıl sürecek istibdat dönemi başlar. Bu dönemde, özellikle basın alanında, büyük bir baskı ortamı oluşur. Basını denetim altında tutmak için oluşturulan sansör heyeti her gazete ve dergiyi basılmadan önce kontrol etmekte ve sakıncalı buldukları ifadelerin üzerini çizmektedir.⁵ Bu yasaklı ve sakıncalı konumdan azade olan isimlerden biri Ahmet Mithat Efendi'dir çünkü o; Abdülhamit'in tahta çıkmasına mecburen razı olan, meşrutiyet yanlısı Mithat Paşa'yı sürgüne gönderecek mahkemede Paşa aleyhine şahitlik eder ve böylece Abdülhamit'in desteğini kazanır.

Ahmet Mithat Efendi'nin çıkardığı *Tercüman-ı Hakikat* gazetesinin edebiyat sütunlarını Mithat Efendi'nin damadı olan Muallim Naci yönetmektedir ve eski edebiyat taraftarı bir tavır göstermektedir. Tamamen yenilik taraftarı olan Rezaizade Mahmut Ekrem'le, edebiyat tarihlerinde "abes-muktebes" ve ardından gelen "Zemzeme-Demdeme" tartışmaları olarak anılan polemiklere dâhil olan Muallim Naci, Ahmet Mithat Efendi'yi de rahatsız eder ve Mithat Efendi, Muallim Naci'yi gazeteden uzaklaştırır. Ahmet Mithat Efendi'nin Muallim Naci'yi gazeteden göndermesi, Naci'nin "şarap-mahbup" konulu şiirlere *Tercüman-ı Hakikat* sayfalarında sıklıkla yer vermesinin yanında eski edebiyatla bağların koparılması gerektiği fikrine yakın durduğu biçiminde de yorumlanabilir.

"Abes-Muktebes / Zemzeme-Demedeme" tartışması Muallim Naci'yi ve Rezaizade Ekrem'i destekleyenler arasında hararetlenir ve karşılıklı "hakaretleşmeye" varır.⁶ Rezaizade Mahmut Ekrem, bu tartışmanın yarattığı ortamı bir tür harekete çevirmek maksadıyla olsa gerek, Galatasaray Sultanisi'nden öğrencisi Ahmet İhsan'ın çıkarmakta olduğu *Servet-i Fünun* dergisinin başına yine eski bir öğrencisi olan Tevfik Fikret'in geçmesini sağlar.

Zamanla *Servet-i Fünun* dergisinde Halit Ziya, Cenap Şahabettin, Mehmet Rauf, İsmail Safa, Hüseyin Cahit gibi isimler bir araya gelir ve Avrupai tarzda edebiyat ürünleri vermeye başlar. Daha çok estetiğin ön planda tutulduğu ürünlerdir bunlar ve klasik edebiyattan tamamen farklıdır. Abdülhamit dönemindeki istibdat ortamının etkisiyle, derginin kapanmasına sebebiyet vermemek için temkinli olan yazarlar⁷, metinlerinde yeni terkipleri ve halkın çoğunluğunun bilmediği kelimeleri kullanır. Bu durum, edebiyat çevreleri nezdinde taraftar toplarsa da Ahmet Mithat Efendi gibi bir hedef üzerine edebiyat

⁴ Tanzimat Dönemi'nde, Maarif-i Umumiye Nezareti tarafından ders kitabı olarak okutulan, Ahmet Mithat Efendi'nin yazdığı *Hace-i Evvel* adlı kitaptan ilhamla, Ahmet Mithat Efendi'nin Batılılaşma / yenileşme yolunda topluma yol gösterici yönünü vurgulayan ve Mithat Efendi'nin de benimsediği unvandır. (bkz. Korkmaz, Ferhat-Allattin Karaca, 2021, s. 1)

⁵ *Kullanılmaktan sakınılacak sözcüklerin bazıları*: millet (onun yerine "ümmet" kullanılacak), hürriyet, murat (onun yerine (mir'ât), Reşat (onun yerine Neşat), vatan, dolap, isyan, zulüm, izar, ihtilâl, yıldız, hücre, anarşi, içtima, cemiyet, tamam (?), hitam (?), denaat, su-i kast, hal' (çözme), meşveret, firar, hafiyе, hün-har, mel'un, mefsedet, mecnun, kaval (buruna kinaye olabilir), hain, musibet, mahkûm, gasp, rüya, (Namık Kemal ?), riya, dinamit, bomba, zeval, konferans, miting, müsavat, adalet, âsi, avene, çete, istikbal, içtihat, cumhuriyet, jön Türk, buhran, sukût, vesvese, şakavet, tebeddül, meşum, esaret, nefiy, mensup, gözde, Hamit (onun yerine Hâmit veya Hamdi), taraftar, kıyam, irtikâp, irtişa, kıtal, fıkra, siyaset, iclas, barut, namzet, ahrar... Bunlar netameli sözler olduğundan bunları kullanan yazarların ve konuşanların gidisine, tutumuna dikkat edilmelidir. (Berkes, 2010, s. 350)

⁶ Abdullah, F. (1953). Muallim Naci ile Rezaizade Ekrem arasındaki münakaşalar ve bu münakaşaların sebep olduğu edebî hâdiseler". *Türkiyat Mecmuası*, 10 (0), 159-200.

⁷ Tokgöz, A. İ. (1993). *Matbuat Hatıralarım*. İstanbul: İletişim Yayınları.

üretenler için alay konusu olur. Tanzimat edebiyatına "Edebiyat-ı Cedide" denirken Servet-i Fünun edebiyatına alay etme amacıyla "Yeni Edebiyat-ı Cedide" denmeye başlar. Özellikle de Cenap Şahabettin'in "Terane-i Mehtap" şiirinde geçen "yasemin renkli saatler" anlamındaki "sâât-ı semen fâm" ifadesi çok yadırganmış, "beyaz renkli saat" ifadesinin bir anlam ifade edemeyeceği düşüncesiyle Servet-i Fünun şairleri, Fransız edebiyatında ortaya çıkan ve Sembolizm şairlere öncülük eden "edebiyatta bir geriye dönüşü temsil eden Dekadizm akımının taklitçisi olmakla suçlanmışlardır (Gökçek, 2017, s. 9). Dekadizm, Fransız edebiyatında, Sembolizm şiirin öncülü olarak görülen bir hareketin adıdır ve bu ad, şiirde sesi ön planda tutan Parnasizm akımına bir tepki olarak doğmuştur. Dekadizmin ardından gelen Sembolizm ise "1886'da Jean Morea tarafından bildirgesi yayınlanan Baudelaire, Verlaine, Rimbaud, Mallarme, Valery gibi şairlerce temsil edilen edebiyat akımıdır" (Süphandağı, 2021, s. 207). Başta Cenap Şahabettin olmak üzere, Servet-i Fünun şairlerini etkileyen bu isimlerin taklit edilmesine tepki gösterilir. İnci Enginün, bu bağlamdaki şunları söyler:

Servet-i Fünuncuların yeni bir hayal dünyası ve bunu ifade edecek yeni bir dil aramaları yadırganır. Cenap'ın [...] "Terane-i Mehtap" adlı şiiriyle başlayan edebî tartışma, Türk edebiyatında Dekadizm adıyla anılır. Şiirde geçen "sâât-i semen-fâm" (yasemin renkli saatler) tamlaması tepki ile karşılanır. Mithat Efendi onlara 'Dekadan' der ve anlatacak şeyi olmayanların belirsizliği tercih ettiklerini ve manasızlığa düştüklerini söyleyerek Cenap'ı da Dekadizmle suçlar (Enginün, 2014, s. 814).

Tevfik Fikret, Cenap Şahabettin'e destek vererek "Cenab" şiirinde "ân-ı semen-fâm" ifadesini kullanmıştır. Bu, o zamana kadar şiirde kullanılmamış imaj ve sembollerin Cenap Şahabettin tarafından şiire dâhil edildiğinin ilanı gibi okunabilir.⁸ Cenap Şahabettin'in benzer şekilde çeşitli semboller kullanması Servet-i Fünun takipçileri arasında yaygınlaşınca Ahmet Mithat Efendi duruma müdahale etme gereği duymuş olmalıdır ki *Sabah* gazetesinde yazdığı "Dekadanlar" başlıklı yazısıyla hararetle bir tartışmanın fitilini alevler.

Ahmet Mithat Efendi'nin "Dekadanlar" başlıklı makalesi, çok okuyan ve kavrayışı güçlü bir dostunun bir gün elindeki gazetede yer alan bir fıkrada yazılanları anlayamadığı için çok öfkeli olduğunu anlatmasıyla başlar. Arkadaşına açıklamaya çalışmak için yazıyı okuyan Ahmet Mithat Efendi de ilk okuyuşta metni anlayamaz. Daha sonra üzerinde düşündüğünde metinden birtakım "çok da önemli olmayan" anlamlar çıkarır ve arkadaşına "Bu makaleyi anlamak için onu Türkçe okumalı, Fransızca düşünmeli" der (Ahmet Mithat Efendi, 1313 /1897). Arkadaşının bu öneriye tepki göstermesi üzerine Ahmet Mithat Efendi, gramer bakımından açıdan nasıl düşünülmesi gerektiğini uzun uzadıya izah eder. Bu izah esasen, kendi bilgisini göstermesi bakımından önemlidir. Ahmet Mithat Efendi, Servet-i Fünun şairlerinin kendisini cehaletle suçlamalarını engellemek istemiş olmalıdır ki arkadaşının bu uzun izahattan sonra gelişmelere karşı olmadığını bilakis bu gelişmelerin takip edilmesinin zorunluluk olduğuna inandığını ve bu inancı da Ahmet Mithat Efendi'nin aştığını söyler ve ekler: "Garb'a dair bize az şeyler mi öğrettin? Lakin onları hepimizin anlayabileceğimiz bir lisan ile yazdın. Şu beyler, efendiler dahi ne demek istediklerini anlayacak bir lisan ile yazsalar da anlasak. Beğenip beğenemeyeceğimizi sonra düşünür idik" (Ahmet Mithat Efendi, 1313 /1897).

Bunun üzerine Ahmet Mithat Efendi, amacının halkın anlayabileceği metinler üretilmesini mümkün kılmak olduğunun altını çizen bir cevap verir: "Güzel ama onlar diyorlar ki: 'Bizim lisanımız avam lisanı değildir. Havas lisanıdır. Üdeba lisanıdır. Her kavmin lisan-ı edebi başka lisan-ı avamı da başkadır. Lisan-ı vahid sahibi bir millet var ise gösterilsin.' (Nev-saldeki Sal-i edebi makalesine müracaat oluna)" (Ahmet Mithat Efendi, 1313 /1897). Kısacası Ahmet Mithat Efendi, kendi amacına engel olduğu fikriyle Servet-i Fünun şairlerini, özellikle de "Sal-i Edebi" yazarı Cenap Şahabettin'i eleştirmektedir.

⁸ Akay, H. (2020). Servet-i Fünun Şiir Estetiği. İstanbul: Şule Yayınları, s. 265.

Arkadaşının getirdiği fıkrayı birkaç kere okuduktan sonra da olsa anlayabilmesi ve arkadaşına yazıyı tüm gramatik özellikleriyle açıklaması, kendisini de "havas / üdeba lisanına" sahip biri olarak göstermek içindir. Fakat Ahmet Mithat Efendi Servet-i Fünun şairlerinin, özellikle de Cenap Şahabettin'in dili bu denli zorlaştırmasına anlam veremediği ve hatta kendi misyonuna zarar verdiği düşüncesinin yarattığı itkiyle kışkırtıcı bir ifade olması açısından Servet-i Fünun şairlerini "Dekadanlık"la itham eder. Arkadaşına "Dekadanlık" hakkında verdiği şu bilgi de Ahmet Mithat Efendi'nin Servet-i Fünun şairlerine gösterdiği tepkiyi açıklar niteliktedir:

Birkaç seneden beri Paris'te beş on genç türediler, kendilerine "Dekadan" namını verdiler. Vakıa pek münasebetsiz bir nam. Lâkin meslekleri daha münasebetsiz olduğundan namlarındaki münasebetsizliği dahi örtüyor. *Bu açık, sade, herkes için anlaşılması kabil olan edebiyatta beyza-yn sahiha ile isbat-ı ehliyet edemeyeceklerini gördüklerinden o yoldaki edebiyatı mahvedebilmek zu'muna düştüler* (Vurgu benim). Ey buna nasıl muvaffak olmalı? Onu köhne bir meta' addederek bit pazarına göndermek ile, değil mi? Vakıa öyle yapmaya davrandılar. Lâkin eskilerin yerine bir meta'-ı taze çıkarmak lazım geldi. Onu da çıkarmaya çalıştılar ise de anlaşılacak surette olsa mahiyetleri görülerek beş para etmeyeceğinden, daha doğrusu o meta'a verecek mahiyet bulamadıklarından anlaşılmağı ona mahiyet tayin ettiler. [...] İşte Paris'in bu Dekadanları İstanbul'da dahi üdeba-yn cedideyi peyda etmeye sebep olmuştur (Ahmet Mithat Efendi, 1313 /1897).

Ahmet Mithat Efendi bu sözlerle, Servet-i Fünun şairlerinin herkesin anlayabileceği, faydalanabileceği sözleri olmadığı için anlaşılmağı metinler üretmek takdir kazanmaya çalıştıklarını ifade eder.⁹ Fakat "dekadan" ifadesini seçmesi bu eleştirinin tehlikeli bir boyut almasına neden olur. Halit Ziya bu konuda şunu söyler:

Edebiyat-ı Cedide zümresinde vukua gelen teşebbüs bir decadent hakereti idi ve bu da anarchisme demek idi. Dinamo ile dinamit kelimelerini karıştırarak memleketi elektriğin nimetinden mahrum bırakan bir devirde, vehme dokunacak teşebbüslere, hareketlere delalet edecek kelimelerin gölgelerinin bile lisandan süpüren bir sarayın nazarında ihtilallerin en müthiş olan bir hareketle itham edilmek öyle korkunç bir şeydi ki bunu görünce hep almımızda soğuk terler hissettik. (Uşaklıgil, 2008, s. 647)

Bu sebeple Servet-i Fünun şairleri ve taraftarları Ahmet Mithat Efendi'nin bu makalesine cevap vermekte gecikmez. Tevfik Fikret, "Timsal-i Cehalet" başlıklı bir şiirle yanıt verir ve Ahmet Mithat Efendi'nin adını vermeden onu cahillikle itham eder. Hüseyin Cahit Yalçın da eleştirilere sert yanıt verenlerden biridir.¹⁰ Ahmet Mithat Efendi ile aynı görüşü paylaşanlar da Servet-i Fünun şair ve yazarlarına çeşitli yanıtlar verir. Tartışma hararetlendikçe nezaket dozu azalır. Fakat bu tartışmada, Ahmet Mithat Efendi'nin adını hiç anmadan, "Dekadanlar" makalesine de doğrudan değil dolaylı olarak atıfta bulunan tek isim Cenap Şahabettin'dir. Cenap Şahabettin, bu tartışmayı Servet-i Fünun şiirini açıklamak için bir fırsat kabul etmiş gibi görünmektedir zira yazılarının hemen hepsinde derginin şairlerinin ortak eğilimlerini ifade etmektedir. Bu bağlamda da Cenap Şahabettin'in "Dekadanlar" tartışmasındaki makaleleri, Servet-i Fünun şiirinin poetikasını ortaya koyduğu söylenebilir. Zira Cenap Şahabettin, Ahmet Mithat Efendi'nin doğrudan hedefinde olmasına rağmen makalelerinde "biz" ifadesini kullandığı için Servet-i Fünun şairleri adına konuşmakta gibidir.

⁹ Benzer görüşler için bkz. Ali Ekrem (1996). *Edebiyat-ı Cedide'ye dair Ali Ekrem'den Rıza Tevfik'e bir mektup*. A. Uçman (Haz.). İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Ahmed Reşit [Rey] (2018). *Nazarıyyât-ı Edebiyye Cilt I-II*. A. Can (Haz.). İstanbul: Dün Bugün Yarın Yayınları.

¹⁰ Detaylı bilgi için bkz. Gökçek, F. (2017). *Bir tartışmanın hikâyesi dekadandlar*. İstanbul: Dergâh Yayınları. Yalçın, H. C. (2019). *Kavgalarım*. (İ. A. Kumsar, Haz.) İstanbul: Ötüken Yayınları. Yalçın, H. C. (1999). *Edebiyat anıları*. (R. Mutluay, Haz.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

2. Cenap Şahabettin'in kaleminden Servet-i Fünun şiirinin poetikası

Ahmet Mithat Efendi'nin "Dekadanlar" makalesinde Cenap Şahabettin'i hedef göstermesi tesadüfi değildir çünkü:

Servet-i Fünun şiirine orijinal imaj, alegori ve sembolü sokan Cenab'dır. Cenab yalnız üslup bakımından değil, şiir penceresinden dünyayı seyrediş hususunda da bütün Servet-i Fünun şairlerine tesir etmiştir. Eşyada, ilk defa yeni renkler gören ve ruhi halleri, renkli manzaralar halinde ortaya sermesini öğreten Cenab'dır. Sembolistlerin nokta-i nazarı olan ruh-ı kâinat, yani eşyada esrarlı bir ruh aramak fikri de Cenab'ın şiirleriyle başkalarına yayılmıştır (Kaplan, 2022, s. 40).

Cenap Şahabettin Fransa'da eğitim alırken tanıştığı şiir anlayışını Türk edebiyatına taşıdığını şu sözlerle ifade eder: "Bizden evvelki nesl-i edeb bu manzumenin elfaz ile resmedilen bir levha olduğundan gaflet göstermişti. Bu cihetle eserlerini birer levha gibi çerçeveleyerek tahdid etmiyorlardı. Ben bu lüzum-ı tahdidi Paris'te kendisinden edebiyat dersi aldığım Charles Brevet isiminde muhterem bir adamdan öğrendim ki, *Gaulois* gazetesi muharirlerinden idi" (Aktaran Kaplan, 2022, s. 54). Bu nedenle salt edebiyat sanatına hizmet etme amacıyla yazan Cenap Şahabettin¹¹, Ahmet Mithat Efendi'nin edebiyata yüklediği anlamdan tamamen farklı bir tavır gösterdiği için hedef alınmıştır. Cenap Şahabettin'in gerek Dekadanlar bahsindeki yazılarından gerekse de diğer makalelerinden onun edebiyata herhangi bir öğretici işlev yüklediği anlaşılmaktadır.

Cenap Şahabettin, *Servet-i Fünun*'da yazdığı "Yeni Tabirat", "Yeni Elfaz", "Sembolizm Nedir?", "Dekadizm Nedir?" başlıklı makalelerinde, Servet-i Fünun şiirinin hatlarını, eleştirilere yanıt niteliğinde çizer. Meseleyi somuta indirgeyerek anlatması da, Ahmet Mithat Efendi'den çok okuru dikkate aldığını düşündürür. Mehmet Kaplan'ın ifadeleriyle belirtmek gerekirse: "Fakat o, bu gürültülere soğukkanlı, izah edici makalelerle cevap verdi. Yazdığı güzel mısralar ve getirdiği yeni üslup, daha doğrusu yeni şiir görüşü etrafında izleyiciler buldu" (Kaplan, 2022, s. 41). Peki, bu gürültüler ve Cenab'ın "yeni şiir görüşü" neydi? Bu görüşlerin bir poetika oluşturduğunun iddia edildiği bu çalışmada, öncelikle "poetika"dan ne anlaşıldığı yahut hangi "poetika" tanımının tercih edildiği izah edilmelidir.

Türkçede poetika hakkındaki çalışmalarda genellikle, ilk olarak kelimenin kökenine dair açıklamalar yapılır. Ardından akla gelen ilk isim Aristoteles'in "poetika" ifadesi üzerinde durulur. Aristoteles'in "poetika" adını verdiği ve esasen "tragedya" kavramı üzerinde durduğu yapıtında "mimesis" kavramından hareketle Platon'un sanatın doğanın bir taklidinden ibaret olduğu ve hiçbir fayda sağlayamayacağı anlayışından farklı olarak, sanatın bir yansıtma olduğu fakat olabilir olanı yansıtarak alımlayıcı üzerinde yaratacağı arınma sayesinde bir fayda sağlayacağı görüşünü ileri sürer. Bu açıdan poetika çalışmalarında Aristoteles'in "poetika" ifadesindeki tartışmalı durumlar serimlenir, sonrasında bu konuda düşünmüş çeşitli yazarların görüşlerine yer verilir. Fakat "poetika" fikrine dair bir fikir birliği olmadığından bir şairin ya da bir dönemin poetikası söz edecek araştırmacılar bu tartışmalı poetika fikirlerinden birini tercih etmek durumunda kalır. Hangi görüşün temel alındığı nedenleriyle açıklandıktan sonra meselenin izahına geçilir.¹²

¹¹ "Menafi-i Edebiyye" makalesinde de "Edebiyattan maksat yalnız edebiyattır" sözünü açıklamaktadır. (bkz. "Menafi-i Edebiyye, *Servet-i Fünun*, nr: 329, 19 Haziran 1313 / 1 Temmuz 1897). Ayrıca Servet-i Fünun şiirinin genel ve özel hatları için bkz. Akay, H. (2020). *Servet-i Fünun şiir estetiği (Cenab Şahabeddin'in gözüyle)*. İstanbul: Şule Yayınları.

¹² Bkz. Sumer, N. (1996). Poetika klasik çağ: Aristoteles / Horatius / Longinus". N. Aksoy vd. (Ed.) *Şiir ve şiir kuramı üstüne söylemler* içinde (s. 7-38). İstanbul: Düzlem Yayınları.
Okay, O. (2014). *Poetika dersleri*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
Karaca, A. (2021). *İkinci Yeni Poetikası*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Michel Jarrety (2010), *Poetika* adlı çalışmasında, kavramın tarihsel arka planını detaylıca anlatarak Aristoteles'ten itibaren sanat alanındaki kullanım alanının nasıl geliştiğini izah eder. Tzvetan Todorov (2001) da, *Poetikaya Giriş* adlı yapıtında, "poetika" kavramının edebiyat alanındaki işlevine dair görüşlerini açıklayıcı bir biçimde şöyle ifade eder:

Poetika, tek tek yapıtları yorumlamaya karşıt olarak, anlamı adlandırmayı değil her bir yapıtın ortaya çıkışını yöneten genel yasaların bilgisine ulaşmayı amaçlar. Ancak, psikoloji, sosyoloji, vs. gibi bilimlerin aksine, bu yasaları edebiyatın kendi içinde arar. Demek ki, poetika, edebiyata dair hem "soyut" hem de "içsel" bir yaklaşımdır.

Poetikanın nesnesi, edebi yapıtın kendisi değildir: Poetikanın sorgulamaya tabi tuttuğu şey, edebiyat söylemi denen o özgül söylemin özellikleridir. Dolayısıyla, her bir yapıt soyut ve genel yapının dışavurumu olarak kabul edilir; yapıt, bu yapının mümkün olan gerçekleştirmelerinden biridir yalnızca. Bu itibarla, poetika gerçek edebiyatla değil *mümkün* olan edebiyatla uğraşır; başka bir deyişle, edebiyat olgusunun tekilliğini oluşturan soyut bir özellik, *edebîlik* ile ilgilenir. (s. 37)

Bu çalışmada, Todorov'un bahsettiği "özgül söylem" in özelliklerini tespit edebilmeyi kolaylaştırdığı için Orhan Okay'ın *Poetika Dersleri* adlı yapıtında belirlediği ölçütler temel alınacaktır. Orhan Okay, "poetika" kavramının tartışmalı tanımlarını izah ettikten sonra, eksik ya da geliştirilebilir ölçütler olduğunu kabul ederek şöyle bir gruplandırma yapar: "Tarifler, dış yapı, dil, sanatların tedahülü, iç yapı, muhteva, şiir okuyucusu" (Okay, 2014: 23). Bu sınıflandırma bir tür şablon olduğu için poetika sayılabilecek metinleri belirlemede işlevlidir. Bu çalışmada da bu işlevden faydalanılacaktır.

Orhan Okay, "Tarifler" bahsinde şiir hakkındaki genel tarifleri, olumlu ya da olumsuz tarifler ile diğer edebiyat türlerinden ayrılan yönlerini ele almayı kasteder ve şiirin güzellikle ve gelenekle ilişkisini bu bağlamda değerlendirir (Okay, 2014, s. 23).

Cenap Şahabettin, "Sembolizm Nedir?" başlıklı makalesinde şu ifadeleri kullanır:

Her yerde, her zaman şair bir hiss-i hususîyi tebliğ için âlem-i haricîye müracaat etmiş; orada bir misal, bir müşebbihün-bih aramış, bu vasıta ile kalp ve ruhunu göstermeğe çalışmıştır. Her şair kendi cihan-ı mahfi-i samimîsi ile cihan-ı haricî-i mahsûs arasında bazı vücûh-ı münasebet ü mümaselet keşfeder; o münasebât ve mümaselettan kendi hissiyât-ı rakîkasını izaha bir tarik arar: Şiir ancak bu tariktir. (Cenap Şahabettin, 1897 / 2011: 507)

Burada Cenap Şahabettin bir şiir tarifi yapmaktadır. Buna göre de şair, özel hissini anlatabilmek için tabiatla müracaat eder ve tabiatla kendi hissi arasında bir benzerlik kurduğunda, kalbinin derinliklerinde hissettiği yoğun duyguyu anlatabilir. Cenap Şahabettin'e göre şiir bu arayıştaki yolculuktur. Böylece Cenap Şahabettin şiire dair kendi sınırlarını da çizmiş olur. Bu, şiirden ne anladığının, şiir sanatını nasıl yorumladığının ifadesidir. Bu tarif aynı zamanda Aristoteles'in *Poetika*'sındaki "mimesis" kavramına da denk düşmektedir. "Mimesis" genel anlamıyla "taklit, öykünme" olarak açıklanabilir.¹³ Bu durumda, Cenap Şahabettin'in, şairin içindeki duyguyu karşılayabilecek ifadeyi doğada araması, Aristoteles'in de belirttiği "doğayı taklit" meselesine işaret etmektedir. Cenap Şahabettin'in, şiiri doğada bir arayış yolculuğu biçiminde tanımlaması, Aristoteles'in *Poetika*'sını temel alan Orhan Okay'ın "şiir tanımı" yani bir şiir tavrı belirleme ölçütüyle de uyumludur.

Cenap Şahabettin'in yine aynı dönemde yazdığı "Yeni Tabirat" başlıklı makalesi de Ahmet Mithat Efendi'nin "Dekadanlar" yazısındaki yazar ve şairlerin amacına dair getirdiği eleştirilerine yanıt mahiyetindedir. Ahmet Mithat Efendi, halkı eğitmek için sade bir dil kullanılması gereğinin üstünde

¹³ Aristoteles (1987). *Poetika*. İ. Tunalı (Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

durur ve Servet-i Fünun yazarlarını bu amaca zarar vermekle itham eder. Bu eleştiriye karşılık Cenap Şahabettin şu yanıtı verir:

Bizce maksat âsâr-ı kalemiyemizin güzelliğidir; bizim bütün âmâl ve mesaimiz oraya, daima o güzelliğe mün'atıftır. Ne yapıyorsak eserlerimizi hedef-i sanat olan hüsn-i mücerrede yaklaştırmak için yapıyoruz. Lisanın mişvar-ı nahvîsini değiştirmek bizim fikrimizden pek uzak bir maksattır. Fen, felsefe, ahlâk gibi lisan da bizce maksat değildir, bizim onlara müracaatımız yine mehasin-i sanata hizmet içindir. Bir fikr-i felsefi veya ahlâkî için bir manzume yazmayız, fakat güzel bir manzume yazmak için güzel bir fikr-i felsefi veya ahlâkîyi istihdam ederiz. Bunun gibi hiçbir zaman bir vasf-ı terkibi göstermek için yeni bir satır yazmadık, ancak yeni bir fikri anlatırken yeni bir vasf-ı terkibi yaptığımız vâki oldu. Eğer bizim satırlarımızda yeni vasf-ı terkibiler görülüyorsa bunları bir binanın malzemesi gibi telakki etmeli. Erkân-ı mimariyesi gibi telakki etmemeli (Cenap Şahabettin, 1897 / 2011, s. 503).

Buna göre Cenap Şahabettin, Ahmet Mithat Efendi ile aynı amacı taşımadıklarını izah ederken, şiir anlayışlarının yalnızca "güzel"e ulaşmak olduğunun altını çizer. Böylece de Aristoteles'in "sanatça güzelleştirilmiş dil" dediği duruma tekabül eden bir açıklama yapar (Aristoteles, 1987, s. 22). Orhan Okay da "tarifler" başlığı altında "güzellik karşılığı şiir" olarak bir ölçüt belirler ki Cenap Şahabettin'in "güzel" olana ulaşmak için dile müdahale edilebileceği iddiasıyla uyumludur.

Aynı şekilde Cenap Şahabettin "Sembolizm Nedir?" başlıklı makalesinde, her ne kadar Türk şiirinde sembolist şiir olmadığını söylerse de, sembolistlerin şiir anlayışını açıklarken söz konusu akımın şiiri algılama biçimini onaylar bir tutum sergiler. Bu tutum, sembolist şairlerin "kapalı anlatım" tercihlerinin nedenini izah ederken, kendi şiirine getirilen aynı eleştiriye de bir yanıt özelliği gösterir. Şöyle diyor Cenap Şahabettin: "Sembolist şairler münhasıran kâinat-ı hariciyeden değil, bazen âlem-i dimağîlerinden de bahsederler. Fakat kâinat-ı hariciyeden bahsettikleri zaman nasıl maksatlarını tahtü's-sükût bırakırlarsa kendi cihan-ı hissîlerinden bahsettikleri zaman da sebep-i teessürlerini öylece gizli, sâkit bırakırlar." (Cenap Şahabettin, 1897 / 2011, s. 510)

Sembolist şairlerin, okurun his dünyasına müdahale etmemek ve her hisse sahip okura hitap edebilmek için böyle bir tavrı tercih ettiklerini belirten Cenap Şahabettin, şairin her duyguyu tecrübe etme imkânı olmadığı için, tecrübe ettiği duygunun başka duygulara da karşılık gelebilecek şekilde ifade edildiğini söyler (Cenap Şahabettin, 1897 / 2011, s. 511). Sembolistler özelinde ifade edilse de Cenap Şahabettin'in şiirlerinde de benzer bir tavrın görülmesinden yola çıkarak şairin, "okur"u düşünerek kapalı bir anlatımı tercih ettiği yorumuna ulaşmak mümkün. Bu yorum da, Orhan Okay'ın belirlediği "şiir okuyucusu" ölçütüne denk düşmektedir. Orhan Okay, söz konusu ölçütünde şairin okuyucuyu dikkate alıp almadığını, şiirin ulaşmak istediği hedef kitlesini ve okuyucunun ruh halinin şiirde ne derece önemli olduğunu ve böylece "şiirin zihnî bir sanat" olup olmadığını belirlemesi gibi ölçütler koyar (Okay, 2014, s. 25). Buna göre Cenap Şahabettin ve dolayısıyla Servet-i Fünun poetikasına göre şiir "zihnî bir sanat"tır ve okura değer verildiği için kapalı bir anlatım tercih edilmiştir yorumuna ulaşmayı mümkün kılar.

Cenap Şahabettin, söz konusu yazısında şiirin, okurda var olan duyguya ulaşabilecek şekilde düzenlenmesini ifade edişyle, Okay'ın belirlediği "hâlet-i ruhiye" ve "tesir" ölçütlerini karşılamaktadır. Cenap'a göre "Bir şiiri okuyan, şairin vücudunu hatıra getirmeksizin, kendi kalbine tevcih-i nigâh etmeli, şairin sebep-i zevk ü ye'si her ne olursa olsun kari kendi zevk ve ye'sine benzetebilmelidir" (Cenap Şahabettin, 1897 / 2011, s. 510). Bu ifadelerden, şairin okuru dikkate aldığı ve okura değer verdiği açıktır. Bu sebeple de tek bir hissi açıkça ifade etmektense, "Şair sebebini söylemeksizin bir histen bahsetmeli ki o şiir bütün külliyyât-ı hissiyeyi ihata etsin" der (Cenap Şahabettin, 1897 / 2011, s. 511). Böylece okur, "her manzumeye kendi gönlünce bir mâna vererek gayet ser-âzâdegâne bir surette müteessir ve

mütelezziz olur; müelliflerinin bâr-ı hususiyetine tahammülden kurtulur" (Cenap Şahabettin, 1897 / 2011, s. 509). Ahmet Mithat Efendi'den tamamen farklı olarak Cenap Şahabettin, Servet-i Fünun şairinin, okuru, eğitilecek bir öğrenci gibi değil, kendi duygularına tekabül edecek ifadeleri okuyabilecek, kendisine denk bir okur konumunda gördüğünü düşünür. Böylece Cenap, şairin kişisel kıymetini ve hatta varoluşunu bertaraf ederek okuru metinle baş başa bırakmayı amaç edindiğini ifade etmektedir.

Okurun, şairin şahsi yükünü taşımaktan kurtulması için yeni ifade biçimleri bulmaya çalıştığını "Yeni Tâbirat" başlıklı yazısında da şu sözlerle anlatır:

Henüz tezehhür etmemiş bir bahar-ı sebzîn ile memlû, bütün berg ve çemenle mestur, bütün bir hazret-i mütemevvice ile mahdut bir rüya görürseniz... bu rüyayı *-karii yormamak, usandırmamak için-* (vurgu benim) yalnız bir kelime, yalnız bir sıfatla anlatmanız iktiza ederse ne dersiniz?... Biz "yeşil rüya" diyoruz. Yine meselâ bütün deryadan, bütün semadan ibaret kebûd ve nâ-mahdud bir hülyaya dalarsanız, bu hülyayı yalnız bir lafız ile, bir işaretle ifham için ne yaparsınız?... Biz "maî rüya" terkiibini buluyoruz ve bütün o âlemlerde göze çarpan umumî bir hassayı mefhum-ı külliye izafe ederek bir lafzın meâlîni külliyyet ve müphemiyetten kurtarıyoruz... "serapa yeşil bir âlemde idim" denildiği zaman ne anlaşılıyorsa "serapa yeşil bir rüya içinde idim" denildiği zaman da onun hayali anlaşılır. Bunu, itnab ve imâle düşmeksizin başka türlü anlatmak mümkün değildir (Cenap Şahabettin, 1897 / 2011, s. 502).

Bu ifadelerle Cenap Şahabettin, Ahmet Mithat Efendi'nin başlattığı tartışmada, Servet-i Fünun şairlerinin "anlaşılmaz" terkipler kullandığı yolundaki eleştirilere cevap verirken aynı zamanda okurun hayal dünyasının bu ifadeleri anlayabilecek, zihninde canlandırabilecek kuvvette olduğunu da altını çizmektedir. Başka türlü anlatmanın mümkün olmadığı durumlarda dile müdahale edilebileceğini de ifade eden Cenap Şahabettin, Ahmet Mithat Efendi'nin Servet-i Fünun şairlerinin dili bozduğu yolundaki eleştirilerine yanıt olarak da şunları söyler:

Ciddi bir felsefe-i hissiyeye müstenit olan edebiyat-ı hâzıra nazarında elfaz ve kelimât birtakım anâsır-ı maddiyeden başka bir şey değildir, onların bundan ziyade kıymet ve ehemmiyeti yoktur. Şair onları kendi hissiyât-ı fikriye ve teamülât-ı samimiyesine göre toplar; dağıtır, mecbur olursa bir müsemmayı anlatmak için birkaç ismi hurdaş ederek o aksam-ı tarumardan bir cüz-i lisan çıkarır. Elverir ki bütün harekât-ı kalemiyesi ciddi bir intikad-ı lafziden korkmasın; lisanın kavaid-i esasîyesine muhalif olmasın. (Cenap Şahabettin, 1897 / 2011, s. 506)

Bu sözlerden anlaşıldığı üzere, Cenap Şahabettin dili halkı bilinçlendirmek için değil, okurların duygularına ulaşmak için bir araç olarak görmektedir. Bu nedenle de etkili bir anlatımı mümkün kılabilme için, dilin gramatik yapısını bozmadan her türlü müdahalenin mümkün olduğunu belirtir. Bu ifadeler, Okay'ın belirlediği "dil" özelliklerine tekabül etmektedir. Okay'a göre bir poetika metninde "dil"e dair aranan bilgiler şunlardan oluşur: "Şiirde aranan dil mükemmeliyeti. Şiirin kendine mahsus bir dili var mıdır? Dilin yetersizliği. Susmanın şiiri" (Okay, 2014: 24). Buna göre Cenap Şahabettin, Okay'ın belirlediği gibi, şiirin gerektirdiği ölçüde dile müdahale edilebileceğini ve böylece şiire has bir dil oluşturulabileceğini ifade etmektedir. Cenap Şahabettin, manevi bir duyguyu ifade eden bir sıfatı, maddi bir durum için ya da maddi bir duyguyu, manevi bir duyguyu karşılamak için kullandıklarını bu duruma örnek olarak gösterir (Cenap Şahabettin, 1897 / 2011, s. 500).

Yeni eserleri; eski kelimeler, eski terkipler kullanılarak yazıldığı müddetçe kabule hazır görünen cepheye Cenap, bu beklentinin, bir şato enkazından, yeni bir şato inşa etmeyi beklemek gibi olduğunu ifade eder. Bu durumda da, anlatılanın bir tekrardan ibaret olacağı ve okurun beklediği, kendi his dünyasında karşılığını bulmayı umduğu hissiyatın yazarın / şairin anlattığıyla uyuşmayacağını, müellifin duygusunu, alışılmışın dışında bir biçimde ifade etmesi gerektiğini dile getirir ve der ki:

O zaman o adam kavaid-i sarfiye dershanesinin hava-yı mahsurundan başka bir şey teneffüs ediyor, nahvin nezaket-i sal-didesine riayet lüzumunu unutuyor: Bütün maarif-i kamusiyesini zihninde topluyor, bütün anasır-ı lisaniyeye karşı bir mücadele-i mefturaneye başlayarak kelimeleri eğiyor, büküyor, tabirâtı mitraka-i kalem altında eziliyor; üslub-ı marufun erkân-ı ifadata yeni bir şekl-i beyaz vermeye çalışıyor. Bu esnada o kaleminden nadide kelimeler, naşinide terkipler, yeni cümleler, asabî bir numune-i lisan... Edebi bir şey çıkıyor. Orada yazanın his ve fikrine muvafık bir şekl-i matbu almak için eritilmiş, yoğurulmuş tabirler, bir kelimedenden yapılmış bir vasf-ı terkibî, muharririn heyecanını ruh-ı karîne gösterebilecek yeni, eski ne mevcutsa hepsi var (Cenap şahabettin, 1897 / 2011, s. 501).

Mehmet Kaplan da, "Kendilerinin de ifade ettikleri gibi, Servet-i Fünun edebiyatı, üsluptan önce bir 'his teceddüdü' yeni bir duyuş tarzıdır. Onlar, birtakım yeni duygular altında kaldıkları için, yeni bir ifade peşinde koşmuşlardır" diyerek Servet-i Fünun'un ana hatlarını tespit eder (Kaplan, 2022, s. 41). Cenap da, yukarıda alıntılanan sözlerinin devamında duyuşun öneminin altını bir kez daha çizer. "Yeşil rüya, mai hülya" gibi ifadelerine itiraz eden Ahmet Mithat Efendi ve taraftarlarına, hayal edilebilen her şeyin doğada var olduğunu ve rüya ya da hülyanın bunlardan ayrı sayılamayacağını fakat yalnız gramatik açıdan dile yaklaşanların bu hissiyatın genişliğinden mahrum kaldığını söyler (Cenap şahabettin, 1897 / 2011, s. 501-502).

Cenap'ın bu düşüncelerinden yola çıkarak Servet-i Fünun müellifleri için dünyayı daha yakından, daha somut bir biçimde algılamak önemlidir, denebilir. Ayrıca Cenap burada kendi şiir anlayışlarına bir sınır çizerken, eskiyi neden reddettiklerini de dile getirmiş olur. Servet-i Fünun edebiyatçıları için duygunun alımlayıcıya geçirilebilmesi önemlidir. Bunun için de yeni bir söyleyiş gerekiyorsa yeni bir söyleyiş inşa edilmelidir; yeni bir terkip gerekiyorsa yeni bir terkip üretilmelidir. Fakat bu, halihazırda var olmayan yeni bir dil üretmek anlamına gelmemektedir. Bu bağlamda, kullandıkları yeni söyleyiş için "elfaz-ı garibe" diyenlere de bir yanıt vardır Cenap'ın: "Elfaz-ı garibe, bir lisanın lügat kitaplarında mevcut olmayan lafızlarıdır" (Cenap şahabettin, 1897 / 2011, s. 498). Oysa onların kullandıkları kelimeler Osmanlı sözlüklerinde vardır. Dolayısıyla Servet-i Fünun dilini "elfaz-ı garibe" olarak nitelendirmek hatadır.

Cenap şahabettin, dört yıl süren "Dekadanlar" tartışması bağlamında yazdığı tüm yazılarda, Servet-i Fünun şair ve yazarlarının Ahmet Mithat Efendi'nin önemseddiği amacı taşımadığını izah eder. Cenap şahabettin'in eleştirilere doğrudan yanıt vermeyişi de gösteriyor ki, Cenap şahabettin bu tartışmayı bir münakaşaya çevirmekten çok, kendi edebiyat anlayışlarını açıklamak için fırsat olarak görmüştür. Bu bakımdan Cenap'ın yazıları incelendiğinde, Servet-i Fünun edebiyatının poetikasını çıkarmak mümkündür.

Sonuç

Ahmet Mithat Efendi'nin başlattığı ve dört yıl süren "Dekadanlar" tartışması bağlamındaki Servet-i Fünun yazını eleştirilerinin tartışmadan çok kavgaya dönüşmesine rağmen, eleştirilerin esas hedefindeki Cenap şahabettin, tartışma boyunca soğukkanlılığını korur. "Yeni Tabirat", "Yeni Elfaz", "Sembolizm Nedir?" ve "Dekadizm Nedir?" başlıklı yazıları aslında kendisine ve Servet-i Fünun edebiyatına getirilen eleştirilere yanıt mahiyeti gösterse de, başta tartışmayı başlatan Ahmet Mithat Efendi olmak üzere kimsenin ismini vermez. Ayrıca söz konusu yazılarda ısrarla "biz" zamirini kullanması da eleştirileri şahsi algılamadığını göstermesinin yanı sıra Servet-i Fünun yazarları adına kalemini kullandığı yorumuna ulaşmayı mümkün kılar. Buradan yola çıkıldığında da Cenap şahabettin'in söz konusu yazılarıyla bir Servet-i Fünun poetikası inşa etmiş olabileceği düşüncesini uyandırır. Orhan Okay'ın belirlediği şablondan faydalanarak şairin söz konusu makalelerde üzerinde durduğu meseleler irdelendiğinde Servet-i Fünun edebiyatına dair bir çerçeve çıkarıldığı görülmektedir.

Daha önce de belirtildiği üzere, Cenap Şehabettin'e göre Servet-i Fünuncuların ortak amacı, güzel olanı yakalamaktır. Bunu Cenap şu sözlerle dile getirir: "Bizim yazdıklarımız birer numune-i inşa değildir: Biz efkâr ve hissiyatımızı yazıyoruz. Eğer ruhumuzda güzel bir his, güzel bir fikir varsa, eğer bir hakikat-i hariciye bize bir şiiriyetle mahsûs olmuş ise biz onu söylemeye, onu anlatmaya özeniyoruz" (Cenap Şahabettin, 1897 / 2011, s. 503). Cenap Şehabettin'in, Fazıl Gökçek'in de isabetli tespitiyle, "biz" zamiri kullanması tesadüfi değildir (Gökçek, 2017, s. 51). O, bütün bir Servet-i Fünun edebiyatı adına konuşmaktadır. Böylece de söz konusu yeni edebiyat girişiminin de hatlarını belirlemiş olur. Şiirden ne anladıklarını izah ettikten sonra temel hedefi belirler: Güzellik. Şiir okuyucusunun duygularıyla buluşmak için güzel ifade kalıpları bulmak gerekir. Güzelliği ifade etmek içinse her yol mubahtır. Yeni ifade kalıpları, yeni söyleyişler gerekiyorsa, dilin gramatik yapısına zarar vermeden bu söyleyişler bulunmalıdır.

Bu sebeple, Ahmet Mithat Efendi'nin Servet-i Fünun yazar ve şairlerini "dekadanlık"la itham etmesine itiraz eder Cenap. "Dekadizm Nedir?" başlıklı makalesinde, söz konusu ifadenin Fransızlarda "geriye gitmek" anlamına gelmesine rağmen, dekadanlıkla itham edilen şairlerin de Fransız şiirini geriye değil, bilakis ileriye götürdüğünü ifade etmektedir. Bu bağlamda, kendileri için de yapılan bu yakıştırmayı aynı gerekçeyle kovuşturmuş olur. Celal Tarakçı, Cenap'ın tavrını şu sözlerle dile getirir: "Cenâb'ın anlayışına göre, Servet-i Fünuncuların kullandıkları yeni kelime ve terkipler manayı karartmıyor. Bu uygulama geriye gidiş sayılmaz. Aksine sanatta bir ilerleme olarak değerlendirilirse yanlış olmaz. Bu bakımdan, bu nesle bir tenkid olarak söylenen 'dekadan' tabiri gerçeği ifade etmiyor" (Tarakçı, 1986, s. 131). Fakat Ahmet Hamdi Tanpınar, Cenap Şahabettin için şu sözleri kullanır:

Tevfik Fikret ve Cenab şiirimize birtakım yenilikler getirmişlerdi. Cenab daha ziyade arkaik zevkte bir kelimeciliğe isnat eden yeni ve çok Avrupalı bir estetiğin nümunelerini vermişti; fakat bu zihni şair hiçbir zaman istediği şiiri kendi uzviyetinin tabii bir meyvesi hâline getirememişti. Tehlikeli bir tecrübeye sazını kırdı. Yapmak istediğini elde etmek için kullandığı bütün vasıtalar şahsî idi. İlerisini lâykıyla anlatabilmekliğim için biraz daha izah edeyim: Cenab Bey Türkçede, Fransız sembolistlerinin yapmak istediklerini, müzikal şiiri denedi. Fakat lûgattan bir lisanla bu işe girişti ve imajı nakletmekle bu şiirin elde edileceğine kani oldu. Edebiyatımızın an'anesine kendisini bağlayamadı. Söylemek istediğini bazen söyledi; fakat nasıl söyleyeceğini bulamadı. Bizim dilimizin iklimine, tâbir caizse hayat şartlarına uymayan bir şiir vücuda getirdi. (Tanpınar, 2016, s. 319-320)¹⁴

Oysa Cenap Şahabettin, her öncü sanatkar gibi kökten bir yıkımla işe girişmiş ardından "yeni" bir yapı inşa etmeye çalışmıştır. Bu açıdan başarılı olduğu da, Cenap Şahabettin'den yıllar sonra, benzer bir ithamla karşı karşıya kalacak ve bu nedenle "Şiir Hakkında Bazı Mülâhazalar" başlıklı bir yazıyla kendi şiir görüşünü açıklayacak Ahmet Haşim'in şiirinden anlaşılabilir. Haşim'in söz konusu yazısındaki görüşleriyle Cenap Şahabettin'in görüşleri arasında büyük paralellikler bulunmaktadır. Haşim "Şairleri Okurken" başlıklı yazısında, çocukluğundan beri sevdiği Cenap Şahabettin'in son senelerde kendisine "sevimsiz ve yabancı" geldiğini söyler ve "Herkesle beraber, ben de bu süslü ve zarif ruhu sahtelikle malûl ve lisanını fazla yüklü bulmağa başlamıştım" der (Haşim, 1928/2014: 45). Fakat daha sonra bir gece gezintisinde ansızın "Düşmüştü siyeh berg-i şebe şebnem-i sîmîn / Şebnem gibi titrerdi kamer leyl üzerinde, ilh..." dizelerini hatırladığını ve ruhunda bir titreme hissettiğini belirttikten sonra "Kullanılan kelimelerin bugünkü düşkün kıymeti haricinde, şiirin anlattığı gece âlemi, gözlerimizin alıştığı o köhne âlem değildir: 'Gece büyük ve siyah bir yapraktır. Kamer, bu yaprağın üzerinde iri bir şebnem tanesi gibi duruyor.' Bu garip ve güzel şiir manzarası, eski olmak şöyle dursun, hattâ bu sahada henüz varamadığımız bir yenilik ve tazelik merhalesindedir" demektedir (Haşim, 1928 / 2014, s. 45). Hatta 1950'lere geldiğinde ortaya çıkacak İkinci Yeni şiiri de "anlaşılmaz"lıkla itham edilecek ve bu şiirin

¹⁴ Sadeddin Nuzhet Ergun, Tanpınar'la aynı görüşte değildir. Bkz. Ergun, S. N. (1935). *Cenab Şehabeddin: hayatı ve seçme şiirleri*. İstanbul: Yeni Şark Kütüphanesi.

şairleri de Cenap Şahabettin ve Ahmet Haşim'e yakın duran şiir görüşlerini açıklayacaklardır. Bu bakımdan Cenap Şahabettin'in, Tanpınar'ın belirttiği gibi bir "an'aneye" bağlanmayışı bir sorun değil, "Dekadizm Nedir?" makalesinde kendisinin de belirttiği gibi ileriye gitmek için atılmış bir hamledir. Kendisinden sonra Türk şiirinde önemli yer edinmiş şairlerin şiire dair görüşlerine bakıldığında tarihin Cenap Şahabettin'i haklı çıkardığı görülmektedir.

Kaynaklar

- Abdullah, F. (1953). Muallim Naci ile Rezaizade Ekrem arasındaki münakaşalar ve bu münakaşaların sebep olduğu edebî hâdiseler. *Türkiyat Mecmuası*, 10 (0), 159-200.
- Ahmet Haşim. (2014). *Bize göre ve İkdam'daki diğer yazıları*. İ. Enginün-Z. Kerman (Ed.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Ahmet Mithat Efendi (1313/1897). Dekadanlar. *Sabah*, nr. 2628.
- Ahmed Reşit [Rey] (2018). *Nazariyyât-ı Edebiyye Cilt I-II*. A. Can (Haz.). İstanbul: Dün Bugün Yarnın Yayınları.
- Ali Ekrem (1996). *Edebiyat-ı Cedîde'ye dair Ali Ekrem'den Rıza Tevfik'e bir mektup*. A. Uçman (Haz.). İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Akay, H. (2020). *Servet-i Fünun şiir estetiği (Cenab Şahabeddin'in gözüyle)*. İstanbul: Şule Yayınları.
- Aristoteles (1987). *Poetika*. İ. Tunalı (Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Berkes, N. (2010). *Türkiye'de çağdaşlaşma*. A. Kuyuş (Haz.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Cenap Şahabettin. (1897/2011). Yeni Elfaz. *Yeni Türk edebiyatı metinleri 3: nesir 1 (1860-1923)* içinde (s. 497-500). İ. Enginün-Z. Kerman (Ed.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Cenap Şahabettin. (1897/2011). Yeni tabirat. *Yeni Türk edebiyatı metinleri 3: nesir 1 (1860-1923)* içinde (s. 500-504). İ. Enginün-Z. Kerman (Ed.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Cenap Şahabettin. (1897/2011). Sembolizm nedir?. *Yeni Türk edebiyatı metinleri 3: nesir 1 (1860-1923)* içinde (s. 507-511). İ. Enginün-Z. Kerman (Ed.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Cenap Şahabettin. (1897/2011). Dekadizm nedir?. *Yeni Türk edebiyatı metinleri 3: nesir 1 (1860-1923)* içinde (s. 511-514). İ. Enginün-Z. Kerman (Ed.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Cenap Şahabettin (1897). Menafi-i edebiyeye. *Servet-i Fünun*, nr: 329.
- Ergun, S. N. (1935). *Cenab Şehabeddin: hayatı ve seçme şiirleri*. İstanbul: Yeni Şark Kütüphanesi.
- Gökçek, F. (2017). *Bir tartışmanın hikâyesi: dekadancılık*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Jarrety, M. (2010). *Poetika*. İ. Yerguz (Çev.). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Karaca, A. (2021). *İkinci Yeni poetikası*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kaplan, M. (2022). *Tevfik Fikret: devir-şahsiyet-eser*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Korkmaz, Ferhat-Alaattin Karaca (2021). *Hâce-i Evvel* üzerine bir inceleme. *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları* dergisi, 13/25, 25-52.
- Okay, O. (2014). *Poetika dersleri*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Süphandağı, İ. (2021). Cenap Şahabettin sembolist midir?. *Türkbilig*, 41, 205-220.
- Tanpınar, A. H. (2016). *Edebiyat üzerine makaleler*. Z. Kerman (Haz.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tarakçı, C. (1986). *Cenâb Şehabeddin'de tenkid*. Samsun: Eser Matbaası.
- Todorov, T. (2001). *Poetikaya giriş*. K. Şahin (Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Tokgöz, A. İ. (1993). *Matbuat hatıralarım*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Sumer, N. (1996). Poetika klasik çağ: Aristoteles / Horatius / Longinus". N. Aksoy vd. (Ed.) *Şiir ve şiir kuramı üstüne söylemler* içinde (s. 7-38). İstanbul: Düzlem Yayınları.

Uşaklıgil, H. Z. (2008). *Kırk Yıl*. N. Ö. Akın (Haz.). İstanbul: Özgür Yayınları.

Yalçın, H. C. (2019). *Kavgalarım*. İ. A. Kumsar (Haz.) İstanbul: Ötüken Yayınları.

Yalçın, H. C. (1999). *Edebiyat anıları*. R. Mutluay (Haz.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

28. Modernleşen Kadın Portrelerinin “Kadıköyü’nün Romanı” ve “Ankara” Romanlarındaki İki Farklı Yansıması¹

Engin KEFLİOĞLU²

APA: Keflioğlu, E. (2024). Modernleşen Kadın Portrelerinin “Kadıköyü’nün Romanı” ve “Ankara” Romanlarındaki İki Farklı Yansıması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 473-481. DOI: 10.29000/rumelide.1471653.

Öz

Tanzimat döneminin değişim dalgasının toplumun bütün katmanlarını etkisi altına almasıyla oluşan münazara alanlarından biri de kadının toplumdaki yeri olmuştur. Tanzimat dönemi, Batılılaşmanın getirdiği modernleşme süreci sırasında kadının toplumda üstleneceği rolün sınırlarının çizilmesi gerekliliğini de beraberinde getirmiştir. Eril bir biçimlendirmeye kadının yeni dönemde rolünün belirlenmesi de çoğu zaman modernleşmeyle paralel bir zaman dilimi içinde olmuştur, modernleşme ile kadının toplumsallaşması eş değer görülmüştür. Tanzimat yazarlarının kadının değişimi üzerine kurguladıkları modernleşme meselesi, aynı zamanda kadının modernleşmesinin yaratacağı psikolojik ve kültürel travmaların nasıl halledileceği sorununu da ortaya çıkarmıştır. Türk edebiyatının Cumhuriyet’e uzanan hafızasında bu problem, geleneksel ve modern ikilemi içinde farklı mecralarda süreklilikle yerini bulmuştur. Bu çalışmada, Safiye Erol’un “Kadıköyü’nün Romanı” ve Yakup Kadri’nin “Ankara” romanındaki kadın karakterlere yazarların bakışı ve roman içinde gerek dönem zihniyetlerinin gerek yazarların edebî kişiliklerinin romanlarına etkileri üzerine bir inceleme ortaya konulması hedeflenmiştir. İki romanda da belirginleşen aşk, özgürlük, aile, ideal kadın gibi kavramlar, kadına biçilen toplumsal ve geleneksel cinsiyet rollerini yansıtmakla beraber modernleşen dünyada değişen kadın kimliğinin yeniden tasarımı için yazarların başvurduğu konseptler olarak görülmektedir. Tanzimat döneminden bu yana kadın olgusundaki değişikliklerin bu romanlarda nasıl karşılık bulduğu ortaya konmaya çalışılarak iki roman üzerinden bir analiz yapılmıştır. Yazarların edebî kişiliklerinden romanlara, romandan da kadın karakterlere doğru bir geçiş yapıp sonuç bölümünde iki roman üzerinden değerlendirmeler ortaya konmuştur.

Anahtar kelimeler: Modernite, Roman, Kadın, Kadıköyü’nün Romanı, Ankara.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %8

Etik Şikayeti: editor@rumelide.co8

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 20.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1471653

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr., MEB / MNE (İstanbul, Türkiye), enginkeflioglu@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-2329-633X, **ROR:** https://ror.org/0o0ja9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossref Funder ID:** 501100013898

Two Different Reflections of Modernizing Women Portraits in the Novels "Kadıköyü'nün Romanı" and "Ankara"³

Abstract

As the wave of change of the Tanzimat period affected all layers of society, one of the areas of debate was the place of women in society. The Tanzimat period brought with it the necessity of drawing the boundaries of the role of women in society during the modernization process of Westernization. The role of women in the new period, which was shaped in a masculine manner, was often formed in parallel with modernization, and modernization and the socialization of women were seen as equivalent. The issue of modernization, which Tanzimat writers constructed on the change of women, also posed the problem of how to deal with the psychological and cultural traumas that the modernization of women would create. In the memory of Turkish literature extending to the Republic, this problem has found its place with continuity in different channels within the traditional and modern dichotomy. In this study, it is aimed to present an analysis on the authors' view of the female characters in Safiye Erol's "Kadıköyü'nün Romanı" and Yakup Kadri's "Ankara" and the effects of both the period mentalities and the literary personalities of the authors on their novels. Concepts such as love, freedom, family, ideal woman, reflecting the social and traditional gender roles assigned to women in both novels, are seen as concepts used by the authors to redesign the changing female identity in the modernizing world. In an attempt to reveal how the changes in the phenomenon of women since the Tanzimat period have been mirrored in the novels, an analysis was made through two novels. A transition is made from the literary personalities of the authors to the novels and from the novels to the female characters, and evaluations are made on the basis of the two novels in the conclusion section.

Keywords: Modernity, Novel, Woman, Kadıköyü'nün Romanı, Ankara.

Giriş

Modernleşme kavramı Osmanlı İmparatorluğuna bir fermana ihtiyaç duyarak gelmiş, Batı'yı yakalama ideali çerçevesinde vücut bularak karşımıza çıkmıştır. Batı'yla özdeşlik kurma çabaları diye addeceğimiz modernleşme çalışmaları Batı ile Doğu değerlerini uzlaştırma düzleminde ele alınmıştır. Batılı veya muasır medeniyet oluşturma süreci bir bakıma "(...) matbaa, modernleşmiş bürokratik kurumlar, okullar ve modern askeri kurumlar aracılığıyla oluşan kamusal zihniyetin yeni bir insan yaratma arzusu"(s. 128) olarak da tanımlanabilir (Sancar, 2012). Reformist devlet adamlarının birbirinden tamamen farklılık arz eden iki medeniyet arasında kendi medeniyetlerini doğru bir çizgide tutma arzuları birtakım endişeleri de beraberinde getirmiştir. Batı'nın evrensel akli ve gücü temsil eden bilimsel ve teknolojik gelişmişliğinden noksan olmanın yani geri kalmışlığın ana eksenini oluşturduğu fikri, devlet

³ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 8

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 20.03.2024-Acceptance Date: 20.04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1471653

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

aklında genel kabul görmüştür. Bu kabuliyet içinde Tanzimat ile ilk olarak ordu, eğitim, bürokrasi ve ekonomi alanlarında gerçekleşen reformlar Osmanlının patriarkal yapısı içinde sırtmaz ve sorun teşkil etmez bir tabiattadır. Modernleşme çabaları içinde bu dönemde sorun olan kavramlar ise birbirlerinin neredeyse eş anlamı şeklinde kullanılan kadın ve ailedir. Tanzimat edebiyatının vazgeçilmez probleminin baştan sona kadar kadın ve aile olması devlet adamlarının yanı sıra aydınların da dimağında ciddi travmatik hâllere sebebiyet verir (Okay,1991). Zira bu problem Batılılaşırken yitirilmemesi gereken evlilik, ev, aile yaşamı, gelenek vb. değerleri bünyesinde barındırdığı için kadının kamusal alanın dışında mahrem yani özel bir alanda tutulması gerekliliğini de beraberinde getirmiştir. Gerekliliğin icabı olarak bu dönemin yazarları, kadının iyi bir şekilde eğitim almasını ve çocukların yetiştiricisi kimliğine uygun, normatif düzlemde “iyi bir anne veya ev hanımı”, olarak topluma katkı sağlamasını eserlerinde sıkça dile getirmişlerdir. Yeni bir dönemin başlangıcı ile beraber edebiyatımıza da birçok yeni tür girmiştir. Bu yeni türler yeni değerleri de beraberinde getirmiş, Namık Kemal’in vatan, hak, hukuk söylemleri gibi çeşitli kavramlar gün yüzüne çıkmıştır. Diğer bir yandan da bu değişim kadın ve erkek üzerinde çeşitli izler bırakmış, bunlar tabii olarak eserlere ve eser karakterlerine de yansımıştır. Yazarlar kendilerinden izleri de yeri geldiğinde karakterlere yükleyerek (Zekiye, Gülnihâl ve İsmet’te görüldüğü gibi) bu transformasyonu fikrî bir misyon olarak kullanmışlardır. Romanlarında ve karakterlerinde Namık Kemal fikrî bir yerden yaklaşırken Fatma Âliye, kadın kimliği noktasında koşulların vahameti ne olursa olsun bir kadının kendi iradesiyle başarıya erişebileceğini ispat etmeye çalışmıştır. Bu bağlamda da özellikle kadının iş hayatına katılmasını anlamlandırma uğraşı içinde olmuş, ekonomik koşulların yetersizliğine rağmen kadınların başarısının mümkün olduğunu göstermiştir. Bu gösteriş kadınları yetkilendirirken *Refet* romanına şu şekilde yansımıştır: “Benim kazanmaya ve ele geçirmeye çalıştığım huylar ve erdemlerin ise en büyük ve en güzel sesleri derin düşüncelerle buruşmuş alın ve ilim uğrunda ağarmış saçlardır” (Fatma Âliye, 2018, s. 27) . Çalışma hayatının yanı sıra Fatma Âliye, ilk kadın romancı olmasının ona sağladığı avantajla romanlarında kadının eğitim yönü üzerinde çokça durmuş, öğretmenlik konusundaki görüşlerini sık sık dile getirmiştir. Bu açıdan bakıldığında bir öncü gibidir. Yazar romanlarında materyalistik ve kadını maddeleştiren bir bakış açısından ziyade kadının fikrî yapısına odaklanan bir tutum izlemiştir. Bu yaklaşımda kadına güç veren unsuru onun zihni olarak gördüğünü söyleyebiliriz. Halide Edip Adıvar’da ise bu tutum bir üst seviyeye daha çıkmış kadınların toplumsal ve bireysel boyutlarda yetkilendirildikleri görülmüştür. Örnek olarak, *Handan* romanında rastlanabileceği gibi başkarakter Handan, etkin nüfuzu ile rol model olabilecek güçlü bir kimlikle resmedilmiştir. Bu bağlamda kadın, eserlerde iç ve dış analizleriyle, toplumu ve eğitimi ilgilendiren meseleler dâhilinde yeri geldiğinde dönemin temsilî yeri geldiğinde ise yazarların iz düşümü olarak konumlandırılmışlardır.

1.Safiye Erol’un Edebî Kişiliği

Safiye Erol, romanlarıyla modern Türk edebiyatında önemli bir yer teşkil etmektedir. Onun romanları, felsefe ve tasavvuf kültürlerinin harmanını muhteva eden bir mahiyet taşımaktadır. Çünkü kendisi Almanya’da aldığı eğitim sırasında felsefe üzerine yoğunlaşmış ve küçüklüğünden itibaren aile ortamında ve Kenan Rifai’ye intisabı süresince düşünceleri tasavvuf öğretileriyle yoğrulmuştur. Safiye Erol’un Batı ve Doğu’nun bulunduğu bir kaynaktan beslenen edebî kişiliğini anlamak için onu yakından tanıyan pirdaşı Samiha Ayverdi’nin sözlerine kulak vermek gerekmektedir. Ayverdi’ye göre iki farklı medeniyeti bünyesinde buluşturan ve harmanlayan kişiliğiyle Safiye Erol, Batı’yı iyi tanımasının yanı sıra orada aldığı eğitimin kısılcasına yani etnosentirik Batı ideolojilerinin empoze edilmesine karşı durmuş, kendi kültürü ve kökünden ayrılmamıştır. Yani Doğu’nun kültürünü ve derinliğini kaybetmezken Batı’nın da bilgisel birikiminden faydalanmıştır (Ayverdi, 2020).

Safiye Erol'un romanlarında tasavvuf ile felsefenin, Doğu ile Batı'nın birleşimi onu çağdaşlarından ayıran bir üsluba itmiştir. Kurgularının temeline aşkı yerleştirmiştir. Onun romanlarında aşk; hareketin, gelişimin ve değişimin biricik yapı taşı olmanın yanı sıra beşeriyetten ilahi olana açılan bir kapı niteliği de taşır. O yüzden aşk yolculuğu bireyin dönüşümünü ve iç dünyasını yansıtmada noktasında önemlidir. Eserlerinde yarattığı karakterlerin detaylı bir şekilde iç ve düşünsel dünyalarına inişi, bireysel gelişimlerine önem vermesi bunun bir göstergesidir. Erol, genellikle karakterlerini sanat ve bilimle uğraşan, Doğu-Batı ikilemini yansıtan aydın kesimden seçer. Zira üst sınıfın refahı kurgularının temelini oluşturan aşk kavramına yoğunlaşabilmek için bir gereklilik sayılabilir.

1.1 *Kadıköyü'nün Romanı'nda kadın*

Safiye Erol'un ilk romanı olan *Kadıköyü'nün Romanı* 1938'de kitaplaştırılmıştır. Bu romanda aşk kurgusu çerçevesinde yedi gencin yaşantıları ve zamanının koşulları içinde sosyal hayat anlatılmaktadır. Safiye Erol'un tasavvufi belleği ve Batı felsefesine, ahlakına karşı çizdiği sınırları dolayısıyla yarattığı şablonda karakterlerin bireysel, düşünsel gelişimleri iki taraflı bir çatışmanın yansımalarını içerir. Bu yüzden aşk üzerinden şekillenen roman kurgusunda kadının konumu; tasavvufi aşk tanımına yakınlığı ve Batı dünyasında cismani, maddesel boyuta taşınan aşk konseptine mesafesine göre belirlenmektedir. Yani roman aşk kurgusu üzerine kurulduğundan yanlış Batılılaşma bir bakıma ahlak temelli bir eleştiriyle ele alınmaktadır. Doğu'nun ahlak çerçevesinin dışına çıkan ve beşerî aşkın arzularıyla yaşayan kadınların tasviri, benzer olarak erkek egemenliğine tamamen teslim olan kadınlar gibi, olumlu bir perspektiften sunulmamaktadır. Özellikle baş kahramanlar arasında yer alan kadın figürleri, bireysel aşk yolculukları sırasında ıstıraptan saadete, çiglikten olgunluğa, acizlikten kuvvete ve beşerî olandan ilahi olana gitmeye meyilli bir rotaya sahiptirler. Yine de her karakter bu yolculukta başarıya ulaşamaz. Nitekim *Kadıköyü'nün Romanı*'nında kadını anlamak için onun bireysel yolculuğuna ve toplumdaki rolüne bakılması gerekir.

Derinlikleri ve detaylı gelişimleriyle öne çıkan başlıca kadın karakterler Nesrin, Bedriye ve Mihriban Hanım'dır. Safiye Erol'un tasavvufi aşk anlatımını kadın karakterler üzerinden genel bir şablona oturtacak olursak görürüz ki Nesrin çigliği, Bedriye gelişimi ve Mihriban Hanım ise olgunluğu temsil etmektedir. Fakat yine de erkek kadın hiçbir baş kahraman romanın başından sonuna kadar sabit değildir. Aşkın verdiği ıstırap değişimin baş unsuru olmuş ve neredeyse her bir karakteri farklı bir yöne doğru itmiştir. Bu bağlamda yukarıda adı geçen üç kadın karakterin bireysel ve düşünsel yolculukları aktarılacaktır. Karakterlerin bireysel ve düşünsel yolculuklarının anlatımı sırasında kadınların toplumdaki rolü ve konumları da yansıtılır. Safiye Erol'un kadına biçtiği kimlik biri beşerî diğeri ruhani olmakla iki paydaya sahiptir. Bu iki ayrım aynı zamanda modern ile geleneksel ve Batı ile Doğu olarak da algılanabilir.

Romanın başkarakteri 'Yeveli kız' namıyla bilinen Bedriye; güzelliği, kültürü, gururu ve zenginliğiyle birçok kişinin arzuladığı bir kadındır. Genç yaşında Şerif Bey ile evlenmiştir, fakat kocası ani bir ölümle ondan ayrılmıştır. Bu boşluk içinde sevgi ihtiyacı duymaktadır. Karşısına ondan genç olan ve küçüklüğünden tanıdığı Necdet çıkar. Başlarda Necdet'in teslimiyeti ve hakiki aşkını aralarındaki yaş farkı dolayısıyla reddeder. Sonraları bu sınırlar silinir ve aşk karşılıklı bir hâl alır: "Sevilmek!.. Öyle anlıyordu ki, bu defa karşısına çıkan alelâde bir sevgi değildir" (Erol, 2015, s. 42). Aradığı sevgi ihtiyacını bu şekilde karşılayabilecek olmasına rağmen Bedriye elde etme arzusunun nefsanî kaskacına yakalanmaktadır. Kadınlardan uzak durması ve onların sunduklarına kıymet vermemesiyle öne çıkan, Bedriye için ulaşılmazı temsil eden, Burhan karakteri ile tanışır ve onu arzulamaya başlar. Modernleşen dünyaya kapılarını açarak hakiki aşkın anlamını alacağı eder "Artık hakikî aşk yoktu. Olsa bile kimse

bunu itirâfa cesâret edemezdi. Aşk... Mizah mevzuu olmuştu. Hassas insan, gülünç insan demekti. Bedriye, zamânın bu acı cilvelerine isyan ediyor, kendi nefsi için büyük ve klasik bir muhabbet özlüyordu”(Erol, 2015, s. 46). Karakterin düşüncesindeki bu değişim yaşayacağı benlik çatışmalarındaki ilk kıvılcım niteliğindedir. Bununla birlikte Bedriye’nin aşk yolculuğundaki ilk yol ayrımı kendisi için saadet ile tatmini temsil eden iki karakteri gözlemlemesiyle gerçekleşir: “İkisi de ayrı ayrı ne kadar güzel! Necdet’in teslimiyetinde Burhan’ın hâkimiyetinde başka başka birer câzibe gördü.” (Erol, 2015, s. 72). Bedriye iki tercihi arasından Burhan’ı seçecektir. Zira ham nefis aciz ile aciz olmaz, onun yerine hâkim olanın gölgesine sığınmaya çalışır. Bedriye’nin de saadet ile teslimiyet yerine elde etme arzusu ile hâkimiyet arasındaki tercihi bu yüzdendir. Yaşadığı ikircikli hâller bu noktada Bedriye’nin bireysel gelişim evresinde ham olduğunu gösterir.

Romanda ideal kadın tiplmesi Bedriye ile görüncesi Mihriban Hanım ile konuşmaları sırasında verilir. İdeal kadın, yani Bedriye, Şerif Bey’in tanımıyla şu şekildedir: “Türk kıızı isterim. Genç olsun, sağlam olsun, ruhça ve bedence asil olsun. Yontulmamış, işlenmemiş; câhil fakat istidatlı olsun”(Erol, 2015, s. 76). Bu muhafazakâr bakış açısı, cinsiyet ayrımının yanı sıra kadının eğitilmesi ihtiyacını vurgulamaktadır. Bu konuşmada kadının toplumdaki yerini gösteren bir diğer husus, genç bir kadının yaşama tutunmak için evliliğe mecbur görülmesidir. Buna karşın Bedriye’nin tepkisi ise, Safiye Erol’un çizdiği ideal kadın tiplmesinde iradenin olduğunu gösterir niteliktedir: “Eski zaman kadınları gibi sırf evlenmiş olmak için evlenmem” (Erol, 2015, s. 77).

Bedriye elde etme arzusunun taşkınlığıyla aşk ıstırabı çekmekte ve her zaman kovalananken Burhan’ın ilgisizliği karşısında kovalayan durumuna düşmektedir. Bu acısına son vermek için aşkı noktasında Nesrin gibi kati bir karar alır ve Burhan ile yüzleşir. Onun hâkimiyetine girmek istediğini kendi kimliğini ezerek ilan eder. Burhan zincirleri eline aldığı ilk defa Bedriye’nin arzularına karşılık verir. Bu sahte karşılığın yanılışıyla kazandığı gafletine düşen Bedriye, kendi yıkımını başlatmıştır. Bedriye ile Burhan’ın evliliği Bedriye’nin küçüldüğü Burhan’ın yüceldiği bir çizgide ilerler. Şehvani tatmin ile ayakta duran ilişkinin verdiği saadetin süreksiz olacağı düşüncesi ile Bedriye’de bu ilişkiden kaçmak ihtiyacı doğar. Erkek sembolünün hâkimiyeti altında kalmanın verdiği acizlik duygusu ruhunu Burhan’dan uzaklaştırmakta fakat nefisini tatmin ile avutmaktadır. Yani Bedriye bir ikilik çıkmazı içinde sürmektedir.

Yıkımının en aşağı noktasında görüncesi Mihriban Hanım bir rehber gibi yardımına koşar. Aşk ıstırabıyla düştüğü karanlıkta, ona yeni kimliğinin yaratımı için bir ışık tutar. Temelde iki tür kadın olduğunu ifade eder. Kendisi ve Bedriye’nin de yer aldığı ilk türde kadın erkeğin hükmüne girip de tamamıyla teslim olmayı, ıstırabının derinliğinden feragat etmeyi kabul etmez; eski sevgilisi Faruk’un eşi Nebile’nin yer aldığı ikinci türde kadın bir kuldur, erkeğin hüküm sürmeyi arzulayan tabiatına boyun eğer (Erol, 2015, s. 174-175). Mihriban Hanım, eski sevgilisi Faruk’a duyduğu beşerî aşkı ve onun ıstırabını terk eder. Bir derviş gibi benliğini öldürür ve ilahi aşka, sonsuz saadete yelken açar. Bedriye’ye kendini özgürleştirilmesi ve beşerî aşksız yaşaması için ibret olur.

Bedriye’nin Mihriban Hanım’ın sözlerinden etkilendiği anlaşılır. Nefsinin süsleriyle tuzağa düşmekten ve ondan sonra doğan ıstırabı kovmak uğraşından yorulmuştur. Bu yüzden kendiyi yüzleştirdiğini, var olan acıyı kabul ettiğini görürüz. Mihriban Hanım’ın anlatılarıyla aynı doğrultuda bir sözü hatırlamasıyla kendi varlığının biricik manasını şu şekilde bulmuştur: “Boyun eğmemek, mağlup olmamak, her badireden muzaffer çıkmak” (Erol, 2015, s. 205). Bu keşif Bedriye’nin ruhunu özgürleştirmiştir. Artık beşerden sevgisine karşılık aramamaktadır. “Hür olmak isterseniz, ölmeden evvel ölüünüz.” düsturunu edinen Bedriye de kendisi için büyük bir adım atarak hürriyeti yolunda ölmeyi,

geçmişini geride bırakarak ilerlemeyi tercih etmiştir (Erol, 2015, s. 221). Burhan'dan boşanmış. Yurt dışına musiki tahsiline gitmiştir. Burhan'la yaşadığı felaketi yurt dışında sanat ile telafi etmeye çalışan Bedriye'nin musiki alanında başarılı olmasına rağmen cinsiyet rolleri bağlamında kadınlık ve kadınların kapasitesi hakkında kısıtlayıcı ve bağımlılık üzerine kurulmuş birtakım kanaatleri olduğu görülmektedir: "Fakat ben bir kadının ne mûsikîde, ne ilimde, ne sanatta mühim bir eser yaratabileceğine inanmıyorum. Kadının ezeli üstatlık sahası sevgidir. Kadın, ancak sevgisinde büyüktür, haşmetlidir, ilâhîdir. Kadın, yalnız sevgili, zevce ve ana olarak mânevî kuvvetlerinin bütün nûrunu saçabilmek imkânını kazanır" (Erol, 2015, s. 234). Bu düşünceler Bedriye'nin en büyük faaliyeti olan sevgisini kaybetmesi üzerine kurulmuştur.

Romanın bir diğer kadın karakteri olan Nesrin tabiatı, temizliği ve saflığıyla herkes tarafından beğenilen genç bir kızdır. Necdet ile Nesrin, çocukluklarını beraber geçirmiş, aynı okula gitmişlerdir. Bu yüzden evlenmeleri gündeme sık sık gelir. Nesrin küçüklüğünden beri Necdet'i sevmektedir, fakat Necdet onun sevgisine karşılık vermemektedir. Sevdiği tarafından reddedilişi cinsiyet rollerini ilkel bir biçimde algılamasına yol açmıştır. Kendini av erkeği avcı olarak görmüş ve aşkı da fiziksel bir boyutta kabul etmiştir. Bir kadının sevilme için işleve ihtiyacı olduğunu zannettiği düşünsel sözleri şu şekildedir: "Hiç sevmiyor beni hakkı da var ya, güzel değilim, bir şey değilim. Beni ne yapsın?" (Erol, 2015, s. 29). Nesrin, bir tek sevdiği değil talihi tarafından da reddedilmiştir. Birçok yenilginin ardından iradesinin şekillenmeye başladığı görülür. Sevgisinin karşılığının olup olmadığını anlamak için bir kurgu kurar. Bu kurgusuyla Nesrin aşkına karşılık bulamasa bile aşkının belirsizliği yüzünden yaşadığı ıstıraba son vermek için harekete geçmiş, gerçeğe yüzleşmiştir: "Anladı ki Necdet kendisini sevmiyor. Üzüntüye, kuruntuya ne hacet? Artık şüpheler durdu. Artık bir kuru acı kaldı. Tevilsiz, ümitsiz, koskocaman bir acı..." (Erol, 2015, s. 101). Bunun üzerine Nesrin, kendisini evvelden beri seven Mükerrerem'in evlilik teklifini doğrudan kabul eder ve yeni bir hayata adım atar. Birçok aktivite ile meşgul olur. Çeşitli sporlar yapar, uçak ve araba sürüş eğitimi alır. Nesrin'in bu şekilde kendisiyle yüzleşmesi ve yeni bir hayata başlaması Bedriye'ye de örnek olmuştur.

Genç bir kız olan Nesrin'in onu kısıtlaması gerekirken yetkilendiren ve güçlendiren Mükerrerem ile evliliğinden sonra özgürleşip kadına biçilen toplumsal sınırları aşması anlatıcı ağzından "bu kadarı da züppelik" olarak tanımlanır (Erol, 2015, s. 121). Romanın modernleşen kadına bakış açısında bu tanım önemlidir. Zira bu özgürlüğünün ardından Nesrin bir araba kazası geçirerek ölür. Bu ölüm zincirlerini Batılı bir şekilde kırmanın cezası olarak yorumlanabileceği gibi tasavvufi bir açılıma da sahiptir. Buna göre Nesrin'in bilinci beşerî aşkın ıstırabını aşsa da nefsi Necdet tarafından reddedilişinden doğan düşkünlüğü kaldıramamış ve bilinçsiz bir şekilde intihar etmiştir. Yani tasavvufi manada ikilik eşliğini aşamamıştır.

Safiye Erol, *Kadıköy'ün Romanı*'nda kadın karakterleri anlatırken tasavvufi bir şablon çizmiştir. Batılı anlamda modernleşmeyle gelen cinsiyet rollerindeki değişimi bünyesine almamıştır. Beşerî aşkı ıstırapla eşleştirmiş, ancak tasavvufi bir terbiye ile kadının özgürleşebileceğini anlatmak istemiştir. Özgürleşmenin Nesrin'de olduğu gibi dışarıdan değil, Mihriban Hanım'da olduğu gibi içeriden gerçekleştiğini göstermiştir. Cinsiyet rolleri açısından kadına biçilen bazı geleneksel değerleri korumuş, modern kadın kimliğiyle gelen birtakım unsurları eleştirmiştir. Bedriye karakterini gelişimin ve değişimin temsilcisi yapmıştır. Modernleşmeyle gelen bireysel gelişim, Goethe'nin Faust'unda Batılı ve ekonomik bir düzlemde şekillendiği gibi Safiye Erol'un Bedriye'sinde de Doğulu ve ahlaki bir boyutta gerçekleşmiştir. Modernleşmenin mottosu sayılan yaratıcı yıkım, Bedriye'nin aşk yolculuğunda verdiği benlik savaşında belirginleşmiştir (Berman, 1983, s. 37-87). Zira o beşerî aşkın ıstırapıyla kendini yok etmiş, ilahi aşkın kuvvetiyle yeniden var olmuştur.

2.Yakup Kadri Karaosmanoğlu’nun Edebî Kişiliği

Yakup Kadri, 1920’lere kadar Fransız edebiyatı etkisinde kalmıştır. Edebî hayatının bu kısmında ferdi konuların anlatımı, psikolojik açılımlar ile kısıtlı bir düzlemde ilerlemiştir. 1920’lerin sonrasında ise yazar olarak özgün kimliğini bulduğu anlaşılır. Bu değişiminin ardından eserlerinde bireyden ziyade cemiyete önem vermiştir. Bireylerin yaşanmışlıklarını toplumsal bir pencereden görüp arka plana alırken topluluklara ve onların tarihlerine yoğunlaşmıştır. Bireyin iç dünyasındaki çatışmalarını, toplumsal sorunlar ışığında sosyo-politik bir ağız ile işlemiştir. Bu yüzden onun romanlarında bireye bakarken cemiyeti görmek mümkündür. Yakup Kadri’nin eserlerinde Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türk toplumunun sosyal değişimi modernleşmenin getirdiği kırılmalar ve yeniden yapılanmalar doğrultusunda başarıyla yansıtılmıştır. Millî Edebiyat Dönemi içinde yer alması, eserlerinde millî değerleri öne çıkarmasına ve Türk kültüründen unsurları işlemesine yol açmıştır. Eserlerinde birçok dönemi farklı bakış açılarıyla ele almıştır: *Hüküm Geces*’inde II. Meşrutiyet yıllarını, *Sodom ve Gomore*’de İstanbul’un işgal yıllarını, *Yaban*’da Kurtuluş Savaşı yıllarını vs. Birçok dönemin penceresinden zamanın toplumsal gerçeklerine ışık tutan Yakup Kadri, yarattığı karakterler vasıtasıyla geleneksel ve modern ikileminin ürünü olan değişim olgusunu ifade etmiştir.

2.1 Ankara Romanında Kadın

Yakup Kadri’nin *Ankara*’sı ilk defa 1934 yılında basılır. *Ankara* romanında kadın üzerinden Millî Mücadelenin ve modernizmin iki yüzü anlatılır. Başkarakter Selma’nın bakış açısından İstanbul-Anadolu, Batı-Doğu veya modern-geleneksel olarak ikiye ayrılan sosyal hayatın izleği verilir. Romanda kadının gelişimi tarihsel dönemlere ayrılan üç aşamada gerçekleşir. Selma, ilk kısımda yanlış Batılılaşmayı temsil eden modern kadın, ikinci kısımda değişime tabi ideal kadın ve üçüncü kısımda Cumhuriyet’in örnek kadını olarak karşımıza çıkar. Aynı zamanda bu dönüşüm Türk kadınının Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinde, Millî Mücadele günlerinde ve ütopik bir anlatımla Cumhuriyet’in ilk yıllarında aile ve toplum içinde edindiği rolleri yansıtmaktadır. Selma’nın aşk yolculuğu bu üç dönemin değişmesiyle yeni şekiller alır. İlk kısımda Nazif Bey ile, ikinci kısımda Binbaşı Hakkı Bey ile, üçüncü kısımda ise Neşet Sait Bey ile birliktelik yaşar. Millî bilinç kazanma sürecinde bu üç karakter Selma’nın düşünsel dönüşümünde etkin rol oynar. Selma’nın erkek karakterlere yakınlığı, onların Millî Mücadele ile başlayan Cumhuriyet ideallerine ve vatanın menfaatlerine bağlılıklarıyla paralellik gösterir niteliktedir.

Romanın birinci kısmında, Selma’yı tanıırız. İstanbul sosyetelerine mahsus bir kimlikle, aklı ve kuvveti yetmesine rağmen memleketin sosyo-politik mevzularından uzak konumlanmıştır. Kocasına bağımlı bir pozisyonda, onu himayesi altındadır. Kocası Nazif Bey ile İstanbul’dan Ankara’ya yolculuk yapar. Bu yolculuğunda Anadolu’yu ötekileştiren bakışının ve hayal kırıklıklarının yansımalarına rastlarız. Kurtuluş Savaşı, (spesifik olarak da Sakarya Savaşı) sırasında Ankara’ya gelmiş olan Selma, şehrin yoksunluğunu görmekte ve yaşadığı koşulları, sosyal ortamları beğenmemektedir. Yine de oranın imkânlarından kendine eğlence çıkartmakta, Anadolu kadınlarında çok da alışık olunmayan at binmek, erkeklerin ve kadınların bir arada olduğu yemeklere katılmak, atış talimi yapmak gibi aktivitelerle meşgul olmaktadır. Selma, Ömer Efendi’nin ailesi içinde bulunan muhafazakâr, ataerkil düzene tabi ve “modern” âdetlere kapalı kadınları Batılı medeniyet yaftası altında aşağılık görmektedir (Karaosmanoğlu, 1987, s. 38). Batı’ya kapalı bu tarz kadınların yanı sıra Murat Bey’in ailesinde yer alan, ezilmişlik duygusuyla Batı’yı görünüşte kucaklamaya çalışan kadınlara da örnek olur. Yine de Selma’nın bu tarz davranışları, iki kutup arasındaki sınırları keskinleştirir ve Anadolu kadınları gözünde kendisinin ötekileşmesine yol açar. Fakat sosyalleştiği ortamlardan birinde Binbaşı Hakkı Bey ile tanışır.

Millî Mücadele hakkında bilgi edinmeye başlar. Millî Mücadele sürecine dâhil olur, hemşirelik yapar ve toplumun gerçeklerine bizzat şahit olur. Bu yüzden ilkin fedakâr gördüğü kocası Nazif Bey'den bir bakıma uzaklaşır. Yaklaşan savaştan kaçmak istemesinden dolayı onun menfaat düşkünü karaktersiz biri olduğuna karar verir. Bu kararında Yakup Kadri'nin Selma'yı bireyselden bütünsel taşıdığını, kişi menfaatinin kişiden çıkıp vatan kapsamına girdiğini görürüz. O bütünün bir parçası olmakta, fayda sağlamakta yaşamanın yegâne manasını bulur: "Çalışmak, çalışmak. Bir şeye yaramak, bir şeye yaradığını hissetmek, işte, yaşamanın yegane mânası" (Karaosmanoğlu, 1987, s. 96).

İkinci kısımda Millî Mücadelenin bittiğini ve ilk bölümde kadını yetkilendirici kahraman figürü olarak beliren Binbaşı Hakkı Bey ile Selma'nın evli olduğunu görürüz. Hakkı Bey ordudan ayrıldıktan sonra bir şirketin yönetimine katılmıştır. Yani Millî birliğin idealist ruhundan ayrılıp kendi menfaatlerine odaklanmıştır. Kadına verdiği değer kaybolmuş, yaşayış tarzı değişmiş ve bir bakıma yanlış Batılılaşmanın sembolik bir figürü hâline gelmiştir (Karaosmanoğlu, 1987, s. 104). Bu yüzden Selma da ondan uzaklaşmaya başlamıştır. Yakup Kadri bir bakıma millî bütünlüğün bireysel düzeye indirgenmesini Selma'nın Hakkı Bey'e bakışı ile eleştirmiştir. Selma'nın gözünde Hakkı Bey, sivil olduğu süreçte sunilemiş, Ankara'da oluşmaya başlayan yeni sosyete grubunun Avrupalı ritüellerinin boyunduruğu altında eski kimliğini kaybetmiştir (Karaosmanoğlu, 1987, s. 124). Figür olarak eriyen Hakkı Bey'in yerini Neşet Sabit karakteri almaktadır. Neşet Sabit, bir bakıma Yakup Kadri'nin idealist söyleminin romandaki yansımasıdır. Selma'nın idealist fikir dünyasını yeniden diriltme görevi ona verilmiştir. Neşet, Tanzimat'tan bu yana süregelen yanlış Batılılaşmanın Cumhuriyet'ten kopmadığı kanaatini Selma'nın zihnine işlemekte ve Millî Mücadele ruhunun onda kalan akislerini canlandırmaktadır. Bu durum Selma'yı Neşet'e yakınlaştırır. Hakkı Bey'in kendisini ecnebi bir kadınla aldatması üzerine Selma, aldatılmaktan çok aldatıldığı hanımın Türk olmayan kimliğini önemsemiştir. Bu bakış açısı, onun değerlerinin değiştiğini gösterir.

Selma'nın sosyete yaşamında maruz kalışından doğan huzursuzluğu ve "aydın" kesimde yer alan Türk kadınının bir işe yaramayışını görmesi, onda Millî Mücadele zamanında keşfettiği faydacılık temelli yaşama gayesinin tekrardan uyanmasına sebep olur. Bu uyanış sayesinde görürüz ki Selma için Cumhuriyet'le gelen kadın hürriyeti daha henüz sürdürülebilir bir tutum değildir. Zira ev hayatında veya dışarda kadınların konumu bir anlam taşımamaktadır. Kadının erkeğe bağımlı ataerkil kalıplara yapışmaktansa aynı erkekler gibi sosyal hayatın içinde bulunmalarını, eşit haklara sahip olma gereksinimlerini savunur (Karaosmanoğlu, 1987, s. 162-163). Bu sözleri lafta kalmaz, Selma Hakkı Bey'den boşanır ve kendi iradesini kendi eline alarak iş hayatına atılır.

Üçüncü kısımda Cumhuriyet'in hakiki idealine kavuşmuş bir ortam ile karşılaşırız. Selma hem Neşet Sabit ile evlenerek kişisel hayatını düzene sokmuş, hem de öğretmen olarak vatani idealini gerçekleştirmiştir. Bu bölümde artık yanlış Batılılaşma probleminden ziyade Cumhuriyet idealleriyle modernleşmenin izlerini görürüz. Selma'nın gelişim çizgisinde modernite, şekilcilikten çıkmış ve kültürün, bilginin temsili hâline gelmiştir. Yakup Kadri, romanı bitirirken yirminci yaşını kutlayan Cumhuriyet'in ideal panoramasını yansıtır.

Sonuç

Bu çalışmada, Safiye Erol'un *Kadıköy'ün Romanı* ve Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun *Ankara* adlı eserleri incelenmiş, Türk toplumunun Tanzimat döneminden başlayan ve Cumhuriyet'e kadar uzanan modernleşme süreci kapsamında kadının dönüşen rolü ele alınmıştır. Safiye Erol, tasavvuf ve Batı felsefesi arasında çift taraflı bir köprü inşa ederek kadın karakterleri içsel ve düşünsel bir yolculuğa

çıkartmış, Yakup Kadri ise Milli Mücadele ve Cumhuriyet’in ürünü olan toplumsal değişimler ekseninde kadının transformasyonunu irdlemiştir. Her iki yazar da kadının toplumdaki konumunun, modernleşme vasıtasıyla ortaya çıkan yeni değerler ve geleneksel roller üzerinden nasıl değişip de yeni bir form aldığı farklı pencerelerden sunmuştur.

Kadıköyü’nün Romanı’nda kadınlar, aşk kavramı etrafında ve nefsanî dönüşüm yolculuklarıyla tasavvufî ve felsefî bir boyuttan ele alınmış, Bedriye üzerinden tasavvufun ideal kadını muhafazakâr bir perspektifle sunulmuştur. Yakup Kadri’nin romanında ise kadın, Milli Mücadelenin arkasından kurulan idealist Cumhuriyet panoraması doğrultusunda toplum içindeki rolünü bulmaya çalışmış. Selma vasıtasıyla Cumhuriyet’in modern ve ideal kadını resmedilmiştir. Safiye Erol, aşkın dönüştürücü gücüne dikkat çekerken Yakup Kadri toplumsal dönüşümlerin birey üzerindeki etkilerine odaklanmıştır. Özgürlük Bedriye için nefsinî yenmekken Selma için toplumsal kalıpları aşabilmeyi ifade etmiştir Yanlış Batılılaşma her iki eserin eleştirisinde ortak payda olmuş ve bu Garpcılık âdetinden kurtuluş öze dönüş olarak yorumlanmıştır. Sonuç olarak, her iki roman da toplumsal cinsiyet rolleri, aşk, özgürlük ve kimlik arayışı gibi kavramlar çerçevesinde kadının modernleşme serüvenindeki yerini sorgulamış, dönemin ruhu ve kadınların bu ruh içerisindeki konumları noktasında derinlemesine bir bakış açısı sunmuştur.

Kaynakça

- Ayverdi, S. (2020). *Abide Şahsiyetler*. Kubbealtı Neşriyatı.
- Berman, M. (1983). *All that is Solid Melts Into Air: The Experience of Modernity*. Verso.
- Erol, S. (2015) *Kadıköyü’nün Romanı*(8. Baskı). Kubbealtı Yayınları.
- Fatma Âliye. (2018). *Refet*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Karaosmanoğlu, Y. K. (1987). *Ankara*(7. Baskı). İletişim Yayınları.
- Okay, O. (1991). *Batı Medeniyeti Karşısında Ahmet Mithat Efendi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Sancar, S. (2012). *Türk Modernleşmesinin Cinsiyeti*. İletişim Yayınları.

29. Ezop Anlatılarını İçeren Bir Eser: "Letâyifü'l-Hikâyât"¹

Mustafa ALKAN²

APA: Alkan, M. (2024). Ezop Anlatılarını İçeren Bir Eser: "Letâyifü'l-Hikâyât". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 482-505. DOI: 10.29000/rumelide.1469430.

Öz

Köle olarak yaşadığı toplumda, hürlerden daha hür aklıyla asırlar öncesinden günümüze kadar ulaşan hayvan hikâyelerini bizlere miras bırakan Ezop, bu hikâyeleri ile olgun insanda olması gereken özellikler ve olmaması gereken huyları küçük büyük herkesin anlayacağı bir dille anlatmıştır. Bu hikâyeler o kadar ünlenmiştir ki kendinden yaklaşık 2 yüzyıl sonra büyük düşünür Sokrates, 5 yüzyıl sonra Latin ozan Phaedrus ve 21 yüzyıl sonra da La Fontaine bu hikâyeleri nazımla yeniden söylemişlerdir. Ezop'un hikâyeleri geniş bir coğrafyada meydana gelmiştir. Anadolu ve Yunan coğrafyası bu hikâyelerin merkezidir. Ancak onun yaşadığı düşünülen Bâbil ve Mısır da bu hikâyelerin olduğu yerlerdendir. İlgili zamanda dünyanın en güçlü devletlerinin olduğu bu geniş coğrafyadan dünyaya yayılan Ezop anlatıları, bütün milletlerin ortak malı olmuş ve birçok dile tercüme edilmiştir. Tahminen 16. yüzyılın sonu 17. yüzyılın başlarında Anadolu'da veya Balkanlar'da *Letâyifü'l-Hikâyât* adıyla Ezop anlatılarını toplayan bir eser daha vücuda getirilmiştir. Esasını Ezop anlatılarının oluşturduğu bu eserde, Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî'nin *Mesnevî*'sinden, Ahmed Süheylî'nin *Nevâdir-i Süheylî*'sinden, *Câmi'ü'l-Hikâyât* tercümelerinden, Lâmiî'nin *Letâif*'inden ve *Binbir Gece Masalları*'ndan da anlatılar mevcuttur. Dili ve imla hususiyetleri itibarıyla bir Eski Anadolu Türkçesi metni olan *Letâyifü'l-Hikâyât*, hem dili hem de içeriği açısından önem arz etmektedir. Nitekim eserden hareketle Eski Anadolu Türkçesi üzerine yeni değerlendirmeler yapabilmek, Ezop'un biyografisiyle ilgili yeni bilgilere ve yeni Ezop anlatılarına ulaşmak mümkün olacaktır. Bu makalede işbu eser ayrıntılı şekilde tanıtılmaya çalışılacaktır. Ancak eserin dil ve imla hususiyetleri de eklendiğinde çalışmanın bir makale boyutunu çok aşacak olmasından dolayı bu çalışmada eserin tavsifi, içeriği ve yazarı üzerinde durulacak; eserin dil ve imla hususiyetleri bir başka çalışmaya konu edilecektir.

Anahtar Kelimeler: Ezop, fabl, hikâye, letâif

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale "Letâyifü'l-Hikâyât [TDK A 306] (İnceleme-Metin-İndeksli Sözlük-Tıpkıbasım)" adlı doktora tezi çalışması kapsamında üretilmiştir. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %2

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 17.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469430

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlüme

² Öğr. Gör., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD / Lect., Afyon Kocatepe University, Faculty of Education Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education (Afyonkarahisar, Türkiye), alkan@aku.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-9293-2715, **ROR ID:** https://ror.org/03a1crh56, **ISNI:** 0000 0001 0740 4815

A Work Containing Aesop Narratives: "Letâyifü'l-Hikâyât"³

Abstract

In the society where he lived as a slave, Aesop, who bequeathed us animal stories that have survived from centuries ago to the present day with his mind freer than the free people, has explained the characteristics that should be in a mature person and the habits that should not be in these stories in a language that everyone, small and large, can understand. These stories became so famous that the great thinker Socrates about 2 centuries later, the Latin poet Phaedrus 5 centuries later and La Fontaine 21 centuries later retold these stories in verse. Aesop's stories were created in a wide geography. Anatolia and Greek geography are the centre of these stories. However, Babylon and Egypt, where he is thought to have lived, are also places where these stories were formed. Aesop's narratives, which spread to the world from this vast geography where the most powerful states of the world were located at the relevant time, became the common property of all nations and were translated into many languages. At the end of the 16th century and the beginning of the 17th century, another work collecting Aesop's narratives, *Letâyifü'l-Hikâyât*, was produced in Anatolia or the Balkans. In this work, which is mainly composed of Aesop's narratives, there are also narratives from Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî's *Mesnevî*, Ahmed Süheylî's *Nevâdir-i Süheylî*, translations of *Câmi'ü'l-Hikâyât*, Lâmiî's *Letâif* and *Thousand and One Nights Tales*. *Letâyifü'l-Hikâyât*, which is an Old Anatolian Turkish text in terms of its language and orthography, is important both in terms of its language and content. As a matter of fact, it will be possible to make new evaluations on Old Anatolian Turkish based on the work, to reach new information about Aesop's biography and new Aesop narratives. This article will try to introduce this work in detail. However, when the linguistic and orthographic features of the work are added, this study will focus on the recommendation, content and author of the work; the linguistic and orthographic features of the work will be the subject of another study.

Keywords: Aesop, fabl, letâif, story

Giriş

Hikâye nesir biçimi, neredeyse tüm milletlerin edebiyatlarında en eski edebî eser biçimlerinden biridir ve tüm milletlerin edebiyat ürünleri arasında önemli bir yer tutar. Türk edebiyatında da hikâye nesir biçiminin hemen her türünde eser verilmiştir. Bunlardan biri de müellifi bilinmeyen *Letâyifü'l-Hikâyât* adlı eserdir ki içerisinde fabl ve lâtife türünden hikâyeleri barındırmaktadır. Bu eserde yer alan

³ **Statement:** This article has been produced within the scope of the doctoral degree thesis titled "Letâyifü'l-Hikâyât [TDK A 306] (İncele-me-Metin-İndeksli Sözlük-Tıpkıbasım)". It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 2

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 17.03.2024-Acceptance Date: 20.04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469430

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

hikâyeler, çeşitli kaynaklarda da bulunmakta, ancak müellif tarafından hikâyelerin tamamı, Eski Yunan'daki ünlü fabl anlatıcısı Ezop'a atfedilmektedir.

Kaynaklarda, Ezop'un gerçekten yaşamayıp efsanevî bir kişi olduğundan Frigyalı ya da Trakyalı olduğuna; Frigya'da, Trakya'da, Samos'ta (Susam Adası), Sardeis'te, Tarsus'ta, Bandırma'da hatta Mısır'da doğduğuna kadar farklı savlar mevcuttur (Yüksel, 2016, s.49). Bunlar arasında en fazla üzerinde durulan ve kabul edilen sav ise onun Frigya'da doğmuş, Frigyalı hür bir kişi iken Lidyalıların Frigya'yı ele geçirmelerinden sonra Lidyalılara esir olduğu yönündedir. Daha sonra özgürlüğüne kavuşup M.Ö 561-547 yılları arasında hüküm süren son Lidya kralı Krezüs'ün yanında kalarak "masal" olarak nitelenen anlatılarını yazıp bu krala takdîm ettiği düşünülmektedir (Ataç, 2008, s.12-30). Ezop, Krezüs tarafından, Pers Kralı 2. Kuruş (Keyhüsrev) ile girilecek mücadelenin akıbeti üzerine Delphoi tapınağındaki falcılarının kehanetlerini öğrenmek üzere Yunanistan'a gönderilmiş (Gönçer, 1971, s. 126), bu makaleye konu olan *Letâyifü'l-Hikâyât*'ta da geçtiği üzere Ezop, Delphoi'de, çeşitli iftiralar neticesinde, ölüm cezasına çarptırılıp bu şehirde öldürülmüştür.

Ezop'un anlatıları onun ölümünden sonra da dilden dile yayılarak Asya'dan Avrupa'ya ve Afrika'ya kadar geniş bir coğrafyada bilinir olmuş ve derlenip kitaplaştırılmıştır. Bu tür eserlerden biri olan *Letâyifü'l-Hikâyât*, eserin dilinden ve içeriğinden tahmin edildiği kadarıyla, 16. yüzyılın sonu 17. yüzyılın başında, Ezop anlatılarının en bilindiği coğrafyalardan Anadolu'da veya Balkanlar'da yazılmıştır.

Letâyifü'l-Hikâyât

1. Nüsha Tavsifi

Letâyifü'l-Hikâyât, TDK A 306 kayıt numarası ile Türk Dil Kurumu Kütüphanesi'ne kayıtlı bir yazma eserdir. Eser, toplam 113 varaktan oluşmakta olup 113b varağı boştur. 1b'de

"Letâyifü'l-Hikâyât Rivâyet olmur ki Yunanda bir feylesöf var idi ve anuñ bir 'âkil kılı var idi ismine Esop dirler idi anuñ 'acâ' ib ve ğarâ' ib menkabeleri vardur..." (*Letâyifü'l-Hikâyât*, 1b/1-5)

cümlesi ile başlamakta ve 113a'da

"...ve min-ellâhi'n-nevîr li-küllî me'mûl innehu 'alâ küllî şey'in kâdir temmet bi-'avnillâhi'l-Müsteân⁴ mîm" (*Letâyifü'l-Hikâyât*, 113a/12-15)

şeklindeki ketebe kaydıyla sona ermektedir. Eserin adı metinde "Hikâyet" olarak yazılmıştır ancak Arapça'daki kural gereği, tamlamadaki "*letâ' if/letâyif*" kelimesi çoğul olduğundan tamlamayı oluşturan diğer kelimenin de çoğul olması gerekir. O nedenle eser adının doğru yazımı "*Letâyifü'l-Hikâyât*" olmalıdır.

Nesih kırması bir hatla kedi filigranlı bir kâğıda yazılan eserin her sayfasında 15 satır mevcut olup başlıklar kırmızı mürekkeple yazılmıştır.

⁴ Ve her umudun (emelin) nuru Allah'tandır, şüphesiz o her şeye kâdirdir. Müsteân (kendisinden yardım dilenen) olan Allah'ın yardımıyla [kitap] tamamlandı.

Kitabın ön ve arka kapaklarından içte, sayfalardan önce, birer tane daha karton kapak vardır. Eserin kapak ebadı 208x152 mm, kâğıt ebadı 160x100 mm olup cildi, sırtı siyah meşin, kapakları siyah pandizot bez kaplı bir cilttir.⁵

Eserin ketebe kaydı şu şekildedir:

"...eger bu 'abd-i zālūn ṭālī' [i] müsā'id olup bu terceme-i kitāb-ı nā-yābı nazar-ı iksir-i esed-i pād-şāhī ve huzūr-ı sa'adet-mevfūr-ı ḥazret-i salṭanat-penāhiye vuşūl bulup fi'l-cümle maḳbūl olursa zihī sa'adet bā-iḳbāl-i devlet-i cāvīd ger ḳabūl küned ez-luṭf-ı kerem şāh-ı cihān-h'āha iḳbāl-i cihān için nişānum lisān-ı Yunanide ve zebān-ı 'Umrāniyye[de] vākı' olan kütüb-i tevārīhiyye vü aḥbār u siyer-i lisān ki bu Türkī dile terceme olunmamışdır rüsen 'ibārāt ve ḥüb ıṣṭilāḥātla terceme olur ve min-e'llāhī'n-nevīr li-küllī me'mül innehu 'alā külli şey'in ḳadīr temmet bi-'avnillāhī'l-Müste'ân⁶ mīm" (Letâyifü'l-Hikâyât, 113a/4-15).

Bu ketebe kaydından eserin bir padişaha sunulmak amacıyla yazılan tercüme bir eser olduğu anlaşılmakta ancak kayıta müellif ya da müstensih, eserin istinsah tarihine veya hangi padişaha sunulduğuna dair bir bilgi yer almadığı gibi kitabın mülkiyetine dair bir işaret de bulunmamaktadır.

Yazma, iyi korunmuş olup eksik, kopuk sayfalar; silik, kazıntı yerler bulunmamakta ama dış kapak kısmından neme maruz kaldığı ve bazı yerlerde birbirine bakan iki sayfanın mürekkeplerinin karıştığı görülmektedir.

2. İçeriği

Esas itibarıyla *Letâyifü'l-Hikâyât*, Eski Yunan'daki ünlü hikâyeci Ezop'un meşhur anlatılarını içeren bir kitaptır. Eserde Ezop'un hikâyelerinden önce onun hayatına dair bilgiler verilmiştir. Bu bilgiler arasında Ezop'un doğumu ve memleketine dair herhangi bir ipucu yoktur ama onun Yunan milletinden olduğu belirtilmektedir. Eserde Ezop'un hayatıyla ilgili verilen bilgiler onun kölelik zamanıyla başlamakta; akabinde kölelikten kurtulması, Babil'de elçilik vazifesi ve sonrasında Delfoi'de dağdan atılmak yoluyla ölümü anlatılmaktadır. Ezop'un hayat hikâyesini anlatırken müellif, Ezop'un hayatında olduğu üzere, yeri geldikçe Ezop'a hikâyeye anlattırmaktadır.

Eserde bütün hikâyeler Ezop'a atfedilse de kitapta Ezop anlatılarının dışında Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî'nin *Mesnevî*'sinden, Ahmed Süheylî'nin *Nevâdir-i Süheylî* adıyla meşhur olan *Acâibü'l-Meâsir ve Garâibü'n-Nevâdir*'inden, *Câmi'ü'l-Hikâyât* tercümelerinden, Lâmiî'nin *Letâif*'inden ve *Binbir Gece Masalları*'ndan da anlatılar mevcuttur.

Eserin başında Ezop'un biyografisi "Hikâyât" başlığıyla verilen anlatılarla karışık olarak sunulmuş ve Ezop'un biyografisi içinde de hikâyeler anlatılmıştır. Bunlarla birlikte değerlendirildiğinde eserde toplam 219 anlatı mevcuttur. Bunlardan 9 adet anlatı Ezop'un hayatıyla ilgilidir. Bunların dışında 10 adet hikâyeye ise Ezop'un biyografisinin içerisinde Ezop'a anlattırılmaktadır. Toplam 219 anlatıdan Ezop'un hayatıyla ilgili olan 9'u çıkarıldığında geriye kalan 210 anlatının 131'i Ezop anlatısıdır. Diğerlerinden 2'i *Mesnevî*'den, 2'si *Nevâdir-i Süheylî*'den, 2'si *Câmiü'l-Hikâyât*'tan, 1'i *Letâif-i*

⁵ Eserin ebadı ve cildi ile ilgili bilgi, Türk Dil Kurumu Kütüphanesi Yazma Eserler Kataloğu'ndan alınmıştır. Katalogda eserin ismi "*Letâ'ifü'l-Hikâyât*" olarak; giriş cümlesindeki "*ve anuñ bir 'âḳil ḳul var idi*" ibaresi de "*ve anuñ ḡâfil bir ḳul var idi*" şeklinde okunmuştur. Yazmanın rika yazı çeşidiyle kaleme alındığı bildirilse de eser, nesih ile yazılmıştır. Ayrıca, kitabın Kâtip Çelebi'ye ait olduğu söylentisi de dile getirilmiş ve bunun doğrulanmadığı belirtilmiştir. Eserde bu rivayeti doğrulayacak hiçbir işaret bulunmamaktadır. Bkz.: Müjgân Cumbur ve Dursun Kaya, Türk Dil Kurumu Kütüphanesi Yazma Eserler Kataloğu (Türk Dil Kurumu Yayınları, 1999), 169-170.

⁶ Ve her umudun (emelin) nuru Allah'tandır, şüphesiz o her şeye kâdirdir. Müsteân (kendisinden yardım dilenen) olan Allah'ın yardımıyla [kitap] tamamlandı.

Lâmiî'den, 1'i de *Binbir Gece Masalları*'ndan alıntıdır. Eserdeki anlatılardan 71'inin kaynağı tespit edilememiştir. Kaynağı tespit edilemeyen bu anlatılardan 25'i Ezop'un meşhur anlatılarına benzeyen hayvan hikâyeleridir. Bunlar, Ezop'a ait anlatılar olabileceği gibi, eser müellifinin duyduğu ya da okuduğu hikâyeler de olabilir; ancak Ezop'a atfedilerek kitaba konulmuşlardır. Belki de bu eserle birlikte, Ezop anlatıları yeniden gözden geçirilip, ilgili anlatıların izi sürülerek Ezop anlatılarına yenileri eklenebilir. Eserdeki bütün hikâyelerin Ezop'a ait olmadığı bir hakikat iken; müellif, 24b varacağı 4 ve 5. satırda

"...ve dahı Esopuñ hâl-i hayâtında vâkı' olan hikâyetlerinden ki her birinden envâ' naşâyih ü mevâ'ız hâ[sı] olur zıkr olındı..." (Letâyifü'l-Hikâyât, 24b/4-5)

diyerek kitaptaki bütün anlatıları Ezop'a atfetmektedir. Bu durum, eski edebiyat geleneği düşünüldüğünde, çok da garipsenecek bir durum değildir. Çünkü bu gelenekte, bilgiyi kendine mal ederek anlatma yaygındır. Müellifler ekseriyetle; okuduğunu, öğrendiğini, duyduğunu muhataba ulaştırma gayretinde olup bilginin kaynağı ile çok da ilgilenmemişlerdir.

Letâyifü'l-Hikâyât, içeriği itibarıyla öğretici bir metin olup hikmetli düşünce ve sözler barındırmaktadır. Bu hikmetli düşünce ve sözleri hikâye anlatımını vasıta yaparak okuyucuya ulaştıran müellif, hikâyelerin hemen ardından "*bu kışşadan sâmi'jne hisşe oldur ki...*", "*bundan nef'-i kelâm oldur ki...*", "*bu hikâyetden murâd oldur ki...*", "*hikâyetden fâ'ide oldur ki...*", "*uçalâya lâzım olan oldur ki...*", "*erbâb-ı hayrete mûcib-i ibret oldur ki...*" ve benzeri ifadelerle hikâyeden çıkarılması gereken dersi söyleyip nasihat etmeyi tercih etmektedir.

Eserdeki hikâyeler, Ezop hikâyelerinde olduğu gibi, önce hikâye anlatımı daha sonra hikâyeden çıkarılması gereken ders söylenmek yoluyla düzenlenmiştir. Bunu şu şekilde örneklendirmek mümkündür:

Hikâyet

Arslan ki cemî'-i cân-verleriñ pād-şâhidur bir gün haste olur mecmû'-ı cân-verler bunı göre geldiler dilkü gelmedi arslan şordı dilkü niçün gelmedi kurd eyitdi seni böyle görüp hıdmete gelmedi didi bu esnâda dilkü hâzir gelüp kurdın ğamzın tıyıcak dilküye su'âl olındukda dilkü eydür bularıñ pād-şâhı göre geldüklerinden benüm gelmedigim pād-şâha fâ'idelüdür didi arslan eydür nice dilkü bularuñ göre geldüklerinden saña fâ'ide nedür hele ben 'Arab 'Acem Türk ve Hindistân diyârlarında gezüp seniñçün mu'alece araram işde 'âkıbet buldum geldüm didi arslan eydür bu derde 'ilâc nedür dilkü eydür hükemâ eydürler ki kurduñ derisin şoyup ıssı iken egnine geyürsünler hemân sıhhat bulur dirler fî'l-hâl emr olnup kurdı öldürdiler derisin şoydukdan soñra dilkü kurduñ leşi üzerinde geçüp güler eydür aħmak olan 'âkıl ile muķâbele idicek böyle olur didi bundan nef'-i kelâm oldur ki pād-şâh katında olanlar kimseyi yaramaz vech üzerine aflatmayalar ki ne kadar gerekse ihtimâm idüp şerlü işi dahı hayra döndürmege kaşd itsünler ki eylükden ziyân gelmez yaramazlık iden fâ'ide itmez (Letâyifü'l-Hikâyât, 44b/12-45a/13).

Görüldüğü üzere müellif, "hikâyet" başlığından sonra anlattığı aslan, kurt ve tilki hikâyesinden hareketle "*bundan nef'-i kelâm oldur ki*" ifadesinden sonra okuyucuya "yöneticilerin yanındaki insanların başkalarını olumsuz eleştirmemelerini, tam tersine olumsuz durumları olumluya çevirmek için gayret etmeleri"ni bir öğüt ve ders olarak vermektedir.

Müellifin hikâyelerden çıkarılacak dersi vermede kullandığı bir diğer yol, ilgili nasihatı manzum olarak vermesidir. Buna şu örneği vermek mümkündür:

Hikâyet

Bir ulu kişi kendü nefis eclüçün aŗşama eyü yimek ihzâr itmişdi aŗşam olduķda dōstlarından birisi bunu ziyâfete da 'vet itdi harîf fikr idüp eydür da 'vete varup nefâyis ta 'âm yisem gerekdür eger bu hâzır olan ta 'âmı yiyüp gidersem iştihâ kat' olur anda olan nefâyisden hazz itmesem gerekdür münâsib oldur ki bunu irteye şaklasam diyü fikr itmekte ittifâķ şâhib-i da 'vet buna tekrâr haber itse gerekti hâtırından çıķdı unuttı bu ise ha şimdi haber gelür ola diyü tevaķķuf idüp gözleri halka gibi kapuda kaldı gördi ki nişfu'l-leyl oldı kimse gelmedi oturup ta 'âmın yidi tamâm yidükden soñra geldi bir kimesne kapuyı çaldı evde misin didi harîf eydür hayfâ bir sâ'at daħı şabr idemedüm şimdi varup ol ziyâfet nefâyisinden hazz idemem diyüp boğazına barmaķ urdı istifrâğ itdi vardı kapuyı açdı meger bir kişi konşı idi mûm yakmak için geldi meded şü mûmı yakvir didi harîf bu hâli görüp bî-ħuzûr oldı neylesün iki cânibinden bile oldı

Beyt

[fâilâtün/fâilâtün/fâilün]

Gözleyen kendü hevâsın er degül

Pây-mâl-i nefis olan ser-ver degül

[mefâilün/mefâilün/feülün]

Tama' gibi cihânda katı bed-ħû

Tama' olmasa olmazıdı tamu

bu hikâyetden murâd oldur ki el-harîşu maħrûmun min-tamı'a zelle⁷ mûcibince tama'-kâr âdem cemî'-i zamânda maħrûm u ħ'ordur (Letâ-yifü'l-Hikâyât, 27a/14-28a/2).

Bu hikâyede müellif, açgözlü kimsenin başkasında olan bir şeyi arzularken kendi elinde olanı da kaybetmesini hikâye ederek tamahkâr olmanın kötülüğünü anlatmaktadır. Hikâyeden çıkarılacak dersi bu şekilde verdikten sonra ayrıca iki beyit söylemektedir. Bu iki beyti söylemekteki amacı kıssadan hisse olan "tamahkâr olmanın kötülüğü"nü daha iyi vurgulayabilmektir. Yani müellif, verdiği nasihatı söylediği beyitle daha etkili hâle getirmiştir.

Letâ-yifü'l-Hikâyât'ın içeriğinde en dikkate değer husus, eserin manzum-mensur karışık olarak oluşturulmasıdır. Müellif; gerekli gördüğü yerlerde, anlatılan hikâyenin içeriğiyle uygun olarak, herhangi bir düzene bağlı kalmadan beyit ve bentler söylemektedir. Gerek hikâyenin içerisinde gerekse hikâyenin sonunda manzum metinler ortaya konurken herhangi bir manzumenin söylenmediği hikâyeler de mevcuttur. Müellif, yeri geldiğinde sadece manzum metin değil, kelâm-ı kibâr türünden sözleri de eserinde çokça kullanmaktadır. Ancak ilginç olan şu ki eserdeki manzum metinler dahi -bütün hikâyeler gibi- Ezop'a atfedilmektedir. Bunu

"Esop daħı pād-şâh öñinde yir öpüp du 'â itdi ba 'z-ı kışaş hikâyet geh mevâzi' mevâ'ız naşâyih şî'rdi takrîr itdi maħallinde zıkr olınsa gerekdür" (Letâ-yifü'l-Hikâyât, 17a/14-17b/1)

ifadesinden anlamak mümkündür. Çünkü hikâye ve nasihatlarla birlikte "şiir söyledi, yerinde zikrolunacaktır." denmektedir.

Eserde toplam 92 beyit, 7 bent, 5 mısra, 10 kelâm-ı kibâr/atasözü, Kur'an'dan 1 ve Tevrat'tan 1 ayet yer almaktadır. Beyit, bent ve mısraların bir kısmı alıntı yapmak yoluyla esere konmuşken önemli bir kısmı müellifin konuya uygun şekilde söylediği beyit ve bentlerdir. Müellif, Hamdullah Hamdî'nin *Yûsuf u Zelîhâ*'sı, Üsküplü İşhak Çelebi'nin *Dîvân*'ı, İbni Kemâl'in (Kemâlpaşazâde) *Dîvân*'ı ve *Yûsuf u*

7 "Bir şeyi çok isteyen (harîs), ondan mahrum kalır."

Züleyhâ'sı,⁸ Tutmacı'nın *Gül ü Hüsrev'i*, Şeyh'in *Har-nâme'si*, Sâdî'nin *Gülistân'ı* ve Abdolvâsî Cebeli'nin *Dîvân'*ından alıntılarla beraber Arapça, Farsça kelâm-ı kibâr/atasözleri ve sıradan söyleyişlere de eserde yer vermiştir. Tabii buna, yukarıda belirtildiği gibi, *Kuran* ve *Tevrat*'tan ayetleri de eklemek gerekir.

2.1. Aruz Kullanımı

Eserde gerek müellifin söylediği gerekse alıntılardığı beyit ve mısralarda aruz ölçüsü hâkimiyeti esastır ve hece ölçülü manzume yoktur. Toplam 104 manzumede 7 farklı bahir ve 11 farklı aruz kalıbı kullanılmıştır. Eserde, 48 kullanımla, en çok kullanılan bahir "remel" bahridir. Remel bahri içinde, aruz kalıplarından en çok 33 kullanımla "fâilâtün/fâilâtün/fâilün" kalıbı tercih edilmiştir. Bundan sonra 9 kullanımla "fâilâtün/fâilâtün/fâilâtün/fâilün"; 3 kullanımla "feilâtün/feilâtün/feilün"; 2 kullanımla "feilâtün/feilâtün/feilâtün/feilün" ve 1 kullanımla "fâilâtün/fâilâtün/fâilâtün/fâilâtün" kalıbı gelmektedir.

Eserde hezec bahriyle toplam 43 manzume söylenmiştir. Hezec bahrinden kullanılan kalıplar, 39 kullanımla "mefâilün/mefâilün/feülün"; 4 kullanımla "mefâilün/mefâilün/mefâilün/mefâilün" kalıplarıdır.

Bunların dışında "hafif" bahrinden "feilâtün/mefâilün/feilün" 7; "muzâri" bahrinden "mefülü/fâilâtü/mefâilü/fâilün" 4; "müctes" bahrinden "mefâilün/feilâtün/mefâilün/feilün" 2 ve "mütekârib" bahrinden "feülün feülün feülün feül" de 2 defa kullanılmıştır.

3. Kaynağı

Letâyifü'l-Hikâyât, Ezop anlatılarının yanı sıra çeşitli eserlerden anlatıları bir araya getirdiği için bir hikâyeye mecmuası olarak değerlendirilebilir. *Letâyifü'l-Hikâyât*'taki anlatıların kaynaklarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

3.1. Ezop Anlatıları

Letâyifü'l-Hikâyât'taki toplam 219 hikâyeden 9'u Ezop'un hayatı ile ilgilidir. Bu 9 hikâyeye çıkarıldığında, Ezop'a mâl edilen toplam 210 hikâyeden 131'i Ezop'un meşhur anlatılarıdır. Her ne kadar müellif, eserinin sonunda, kitabın "Yunan dilinden tercüme edildiği"ni ifade etse de, eserdeki fabllar ve letâif türünden diğer anlatılar birebir tercüme değildir. Müellif özü Ezop anlatıları olan fablları kendi üslubuyla yeniden söylemektedir.

Öncelikle belirtmek gerekir ki, eserdeki Ezop karakteri, tarihî hayatı hakkında az çok bilgi sahibi olunan Ezop ile örtüşmektedir, ama önemli bir farkla: *Letâyifü'l-Hikâyât*'taki Ezop, karşımıza bilge ve hikmet ehli Müslüman bir karakter olarak çıkmaktadır. Bu nedenle Ezop fablları ile eserdeki anlatılar arasında birçok fark ortaya çıkmaktadır.

⁸ Agâh Sırrı Levend, eser üzerine yaptığı incelemede "Züleyhâ" adlandırmasını kullanmış, yazım kuralları gereği yazısında kelimeyi "Züleyha" olarak yazmıştır. Bkz.: Agâh Sırrı Levend, "Kemal-paşazade'nin Yusuf u Züleyha'sı" *Türk Dili Araştırma Yıllığı-Belleten* 17 (1969): 251-281.

Letâyifü'l-Hikâyât'taki anlatılarla Ezop fablları⁹ arasındaki önemli farklardan biri, Ezop anlatılarındaki Eski Yunan inançlarında yer alan tanrıların bu eserde değiştirilerek sunulmasıdır. Örneğin Ezop'un "Kendilerine Kral Arayan Kurbağalar"¹⁰ adlı fablında, göldeki kurbağalar, aralarında anlaşıp Tanrı Zeus'tan kendilerine bir kral göndermesini rica etmektedirler. Bu anlatıdaki Tanrı Zeus'un yerini, *Letâyifü'l-Hikâyât*'ta "pîr-i rûhânî" almıştır. Yine aynı fablda kurbağalar, başı boşluktan bıkmış olmaktan dolayı kral isterken *Letâyifü'l-Hikâyât*'ta kurbağalar, içlerindeki yaramazların, zayıf ve acizlere zulmetmesini engelleyecek bir reis/kethüda talep etmektedirler. Burada yine Müslümanca bir bakış açısıyla, fablın değiştirildiği söylenebilir. Buna benzer değiştirmeleri Ezop fabllarındaki "Deveyle Zeus, Yolcuyla Hermes, Altın Yumurta Yumurtlayan Tavuk, Herkesin Ezdiği Yılan"¹¹ adlı fabllarda da görmek mümkündür. Ancak belirtmek gerekir ki *Letâyifü'l-Hikâyât*'ta, Tanrı'nın birliği inancıyla uyuşmayan fablların bir kısmı yukarıdaki gibi değiştirilirken çoğu esere alınmamıştır. Bunların başında -yukarıda da değinildiği üzere- Yunan tanrılarının geçtiği fabllar yer almaktadır. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür: Heykeltraş, Kötü Köylele Afrodit, Tanrılar Hakkında Kavga Eden İki Adam, Kediyle Afrodit, Meşe Ağaçlarıyla Zeus, Hermes'le Heykeltraş, Hermes'le Gaia, Hermes'le Ustalar, Hermes'in Arabası ve Araplar, Zeus'la Tilki, Zeus'la İnsanlar, Zeus'la Apollon, Zeus'la Yılan, Zeus ve Nimet Dolu Küp, Zeus-Prometeus-Athena ve Momos, Zeus'la Kaplumbağa, Yargıç Zeus, Herakles'le Athena, Herakles'le Ploutos, Kargayla Hermes, Arılarla Zeus, Oduncuyla Hermes, İki Heybe (Prometeus'tan bahsedilmektedir.)¹²

Müellif, yine Ezop anlatılarında yer alan hayvanları fablın içeriğine daha uygun hayvanlarla değiştirmektedir. Örneğin Ezop fablında "Kedi ile Horoz"¹³ adıyla geçen fablda kedi, yemek için bir horoz yakalamakta ve horozu yemek için çeşitli bahaneler öne sürmekte; sonunda bütün iddialarında haksız çıktığı hâlde yine de horozu yemektir. Bu fablda geçen kedinin horozu yemesi, hepimize tuhaf gelmektedir. İşte bu fabldaki kedinin yerini *Letâyifü'l-Hikâyât*'ta sansar almakta, böylece bu tuhaflık ortadan kaldırılmaktadır. Fabldaki diğer hususlarda ise pek bir farklılık yoktur.

Benzer bir değiştirme, Ezop fabllarında "Güzellik Hakkında Tartışan Kırlangıçla Kuzgun"¹⁴ adıyla geçen fablda görülmektedir. Bu fablda, kuzgun ve kırlangıç hangisinin daha güzel olduğu hususunda tartışmakta ve kuzgun, "kendisinin yaz-kış var olurken kırlangıcın sadece yazları var olabildiği"ni söyleyerek kırlangıcı susturmaktadır. *Letâyifü'l-Hikâyât*'ta bu anlatıdaki kuzgunun yerini karga almaktadır. Çünkü, her ne kadar kuzgunun kargadan tek farkı daha büyük olması olsa da halk arasında karga, kuzgundan daha çok bilinir ve karga kelimesi kuzgun kelimesinden daha çok kullanılır. Anlatının diğer hususlarında bir değiştirme bulunmamaktadır. Benzer değiştirmeleri "Kartal, Kuzgun ve Çoban; Kendilerine Kral Arayan Kurbağalar; İshak kuşuyla Yarasa; Kuzgunla Güvercinler; Kaçak Kuzgun; Kurtla Balıkçıl; İki Arkadaşla Ayı; Eşek, Horoz ve Kurt; Nar Ağacı, Zeytin Ağacı ve Çalı; Ağustos böceği ile Karınca" adlı fabllarda da görmek mümkündür.¹⁵

⁹ Ezop fablları ile *Letâyifü'l-Hikâyât* arasında mukayese yapabilmek için İo Çokona tarafından çevirisi yapılan "Aisopos Masallar –Bütün Ezop Masalları–" adlı eser referans alınmıştır. Eser için bkz.: Aisopos, Aisopos Masallar Bütün Ezop Masalları (Çev. İo Çokona) (Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2017).

¹⁰ Aisopos, Masallar, 33. / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 89b/12-90b/6.

¹¹ Sırasıyla bkz.: Aisopos, Masallar, 69; 125; 126; 138; 139. / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 64a/1-4; 43b/3-10; 59b/3-10; 55b/1-6.

¹² Sırasıyla bkz.: Aisopos, Masallar, 1, 10, 22, 39, 48, 52, 53, 54, 54, 57, 58, 59, 60, 60, 61, 62, 78, 112, 122, 145.

¹³ Aisopos, Masallar, 7. / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 32a/14-32b/12.

¹⁴ Aisopos, Masallar, 165. / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 42a/1-5.

¹⁵ Bu fabllarda; kuzgunun yerini karga, yılan balığının yerini leylek, ishak kuşunun yerini ateş böceği, balıkçılın yerini turna, ayının yerini aslan, horozun yerini karga, zeytin ağacının yerini elma ağacı, ağustos böceğinin yerini çekirge almaktadır. Sırasıyla bkz.: Aisopos, Masallar, 3; 33; 37; 76; 77; 107; 122; 132; 154; 160. / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 110a/5-110b/1; 89b/12-90b/6; 46a/3-9; 52a/4-11; 52a/11-52b/7; 62a/5-12; 108b/11-109a/13; 54b/2-12; 40b/11-41a/3; 59a/9-59b/3.

Bunların dışında, basit değişikliklerin olduğu fabllar da mevcuttur. Örneğin, “Hırsız Çocukla Annesi”¹⁶ adlı Ezop anlatısında çocuk, annesinin kulağını koparıırken; bu anlatının *Letâyifü'l-Hikâyât*'taki hâlinde ise hırsız çocuk, annesinin burnunu koparmaktadır. Avcıyla Tarla Kuşu¹⁷ adlı Ezop fablında avcı, tarla kuşuna şehir kurduğunu söylerken, *Letâyifü'l-Hikâyât*'ta kale kurduğunu söylemektedir. Yine Ezop fablında heyecan verici bir olayın olmadığı “Maymunla Yavruları”¹⁸ adlı fabla, *Letâyifü'l-Hikâyât*'ta maymunların tazılar tarafından kovalanması ve yakalanıp maymunun sevdiği yavrusunun tazılarca parçalanması eklenmiştir.

Kısacası eserdeki Ezop'a ait olan anlatılar çoğunlukla İslam kültür dairesine muhalif olmayacak şekilde değişikliğe uğratılmakta ve kıssadan hisse bölümleri de hem İslamî değerler göz önünde bulundurularak hem de müellifin anlayış ve yorum kabiliyeti ölçüsünce değiştirilmektedir.

3.2. Phaedrus Derlemesi Olan Ezop Anlatıları

Letâyifü'l-Hikâyât'taki toplam 22 hikâyeye, Phaedrus tarafından derlenen “*Ezop Masalları*” adlı eserde yer almaktadır. Bunlardan 5 anlatı, İo Çokona tarafından çevirisi yapılan “*Aisopos Masallar, Bütün Ezop Masalları*” adlı eserde bulunmadığı hâlde Phaedrus tarafından derlenen “*Ezop Masalları*” adlı eserde yer almaktadır.

Trakya'nın Philippi adlı küçük bir kentinde doğan, ancak daha sonra Roma'ya getirildiğinden hayatını Roma'da geçiren ve kendisi de Ezop gibi bir köle olan Phaedrus bu eserini, Ezop'un masallarını iambus vezniyle Latince olarak yeniden söylemek ve kendi hayatıyla ilgili anlatıları da eklemek yoluyla oluşturmuştur (Phaedrus, 2000, 5). Phaedrus bunu “*Ezop Masalları*”nın 3. Kitap önsözünde, “Ezop'un masallarına, beni felakete götürecek yeni masallar ekledim.” (Phaedrus, 2000, s.8) diyerek dile getiriyor. Phaedrus eserindeki anlatıları Ezop'tan aldığı dile getirdiğine ve *Letâyifü'l-Hikâyât*'ta da Ezop anlatısı olarak kaydedildiğine göre, aşağıda adları verilen 5 fablın asıl kaynağı olarak Ezop'u görmek mümkündür.

Letâyifü'l-Hikâyât'ta yer alıp kaynağı, Phaedrus tarafından derlenerek meydana getirilen “*Ezop Masalları*” olan anlatılar, “Sadık Köpek;¹⁹ Tavukla İnci;²⁰ Koyun, Köpek ve Kurt;²¹ Doğuran Köpek;²² Ezop ve Küstah Adam”²³ adlı anlatılardır. Yine diğerlerinde olduğu gibi müellif bu anlatıları da kendince değiştirerek yeniden söylemiştir.

Phaedrus'taki anlatılarla *Letâyifü'l-Hikâyât*'taki anlatılar arasındaki en önemli fark, Phaedrus'takilerin manzum, *Letâyifü'l-Hikâyât*'takilerin mensur olmasıdır. Bununla beraber Phaedrus'ta fabldan çıkarılacak ders, fablın başında söylenirken; *Letâyifü'l-Hikâyât*'ta Ezop tarzına uygun olarak kıssadan hisse, anlatının sonunda söylenmektedir. Bunun dışında içerikte ve hikâyeye kahramanlarında da küçük değişiklikler görülmektedir. Müellif, hikâyeleri kendi yorumu, üslubu ve birtakım farklılıklarla, yeniden anlatmakta, böylece esere kendi damgasını vurmaktadır.

¹⁶ Aisopos, Masallar, 142. / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 43b/11-44a/10.

¹⁷ Aisopos, Masallar, 136. / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 43a/11-43b/2.

¹⁸ Aisopos, Masallar, 147. / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 107b/4-13.

¹⁹ Phaedrus, Ezop Masalları, 42. / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 69a/8-69b/2.

²⁰ Phaedrus, Ezop Masalları, 73. / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 72a/7-15.

²¹ Phaedrus, Ezop Masalları, 38. / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 72b/8-73a/4.

²² Phaedrus, Ezop Masalları, 39. / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 73a/4-14.

²³ Phaedrus, Ezop Masalları, 65. / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 84a/10-84b/5.

3.3. La Fontaine Anlatıları

Ezop'un ardılı olup onun yolunu takip eden ve Ezop'un anlatılarını Avrupa'da yayan en önemli şair şüphesiz La Fontaine'dir. 1621 yılında Fransa'da doğmuş olan La Fontaine, manzum olarak ortaya koyduğu masallarının konusunu, öncelikle halktan daha sonra da takipçisi olduğu Bidpai, Phaedrus ve tabii ki de Ezop'tan almıştır (La Fontaine, 1991, s.1).

Letâyifü'l-Hikâyât'ta, La Fontaine'nin anlatıları arasında yer alan toplam 51 hikâyeye mevcuttur. Bunlardan 2'si İo Çokona'nın yayımladıkları ile Phaedrus-*Ezop Masalları*'nda olmayan fabllardır. Bunların adları, La Fontaine'nin masallarında, "Aslanın Sarayı"²⁴ ve "Ayı İle Bahçe Meraklısı"²⁵ olarak geçmektedir. "Aslanın Sarayı" adlı fablın fabldan çıkarılacak ders kısmında saray yöneticilerine seslenen La Fontaine, onların ne ayı gibi açık sözlü ne de maymun gibi dalkavukça davranmalarını söyleyip, zaman zaman bir şey sorulunca kaytarmalarını²⁶ salık verir. Birtakım değişikliklerle, *Letâyifü'l-Hikâyât*'ta yer alan fablda da müellif, okuyucuya bazı sorular için "bilmiyorum" demenin insanı kurtaracağını ifade etmektedir.

La Fontaine, Ezop'tan birçok masal konusu alıp onları kendince söyleyip tarihe mâl ettiğine göre, bu "Aslanın Sarayı" adlı fablın kaynağı olarak da Ezop'u görmek mümkündür. La Fontaine'de yer alan "Ayı İle Bahçe Meraklısı" adlı fabl ise *Kelile ve Dimne*,²⁷ ve Mevlânâ'nın *Mesnevî*'sinde²⁸ de bulunan yaygın bir anlatıdır. Bu fablın kaynağı olarak, Ezop'tan da eski olan, Beydebâ'nın *Kelile ve Dimne* adlı eseri görülebilir.

3.4. Kelile ve Dimne

Kelile ve Dimne; tahminen miladi 3. yüzyılda, bir Hind hükümdarının oğlunu eğitmekle görevlendirilen bir rahip tarafından yazıldığı düşünülen, Pañçatantra adlı anlatılardan Karataka ve Damanaka adlı iki kardeş çakalın hikâyelerinin anlatıldığı bir eserdir. Eserin Sâsânî hükümdarı 1. Enûşirvan zamanında Pers diline tercümesi yapılmış olup *Kelile ve Dimne*, bahse konu iki çakalın Fars dilindeki karşılığıdır. Fars dilinden Arapçaya ise -bazı katkılarla- İbnü'l-Mukaffâ tarafından tercüme edilen eser, diğer dillere bu Arapça tercümesinden çevrilmiştir. Eser, Beydebâ adındaki bir filozofla Debşelim adlı bir hükümdarın karşılıklı konuşmaları şeklinde düzenlenmiştir. Eserdeki hikâyelerin kahramanları çakal, tilki, aslan, öküz, maymun, kaplumbağa, kedi, fare, güvercin, baykuş, karga, leylek, balıkçıl, ördek gibi hayvanlardır (Karaismailoğlu, 2022, s. 210-212).

Şüphesiz *Kelile ve Dimne*'deki hikâyeler Ezop, Mevlânâ, La Fontaine gibi birçok isme kaynaklık etmiş ve âdeta mîrî malı olmuştur. O nedenledir ki, *Kelile ve Dimne*'de yer alan toplam 5 hikâyeye, *Letâyifü'l-Hikâyât*'ta da kısmen içerikleri değiştirilerek bulunmaktadır. Bunlar *Kelile ve Dimne*'deki adlarıyla "Serçelerin İntikamı"²⁹, Bahçevan³⁰, Fare İle Kurbağa³¹, Hind Padişahı Beridon ve Papağan Fenze³², İki Kadınla Adam"³³ adlı hikâyelerdir.

²⁴ La Fontaine, Bütün Masallar, 267-268. / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 26a/8-26b/11.

²⁵ La Fontaine, Bütün Masallar, 315-317. / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 69b/2-15.

²⁶ Tilki, kral olan aslanın sarayı çok kötü kokmasına rağmen, kralın sorduğu, sarayın kokup kokmadığı sorusuna "Gribim, burnum koku almıyor." cevabını veriyor, yani soruyu cevaplamaktan imtina ediyor, kaytarıyor.

²⁷ Bkz.: Beydebâ, *Kelile ve Dimne* (4. Baskı) (Çev. Selahattin Alpay) (Bedir Yayınevi, Tarihsiz), 104.

²⁸ Bkz.: Mehmet Zeren, *Mesnevî*'de Geçen Bütün Hikâyeler (22. Baskı) (Nar Yayınları, 2008), 78.

²⁹ Beydebâ, *Kelile ve Dimne*, 68. / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 30b/8-31b/1.

³⁰ Beydebâ, *Kelile ve Dimne*, 104. / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 69b/2-15.

³¹ Beydebâ, *Kelile ve Dimne*, 229. / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 23a/8-23b/12.

³² Beydebâ, *Kelile ve Dimne*, 232. / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 60a/5-60b/3.

³³ Beydebâ, *Kelile ve Dimne*, 275. / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 109a/13-109b/11.

Kelile ve Dimne, çerçeve hikâye tekniği ve Filozof Beydebâ ile Hükümdar Debşelim'in karşılıklı konuşması yoluyla oluşturulmuş bir eserdir. Bununla birlikte, muhtemelen, bir şehzadenin yetiştirilmesinde kullanılmak üzere kaleme alınmıştır. O nedenle, bir siyasetnâme olma özelliğini de haizdir. *Letâyifü'l-Hikâyât* ise hemen herkese hitap edecek şekilde, ders vermek maksadıyla, kısa hikâyelerin derlenmesi yoluyla oluşturulmuştur. Bu nedenle iki eserin birbirinden gerek içerik gerekse üslup olarak çok farkları vardır. Ayrıca yukarıda bahse konu edilen ve *Letâyifü'l-Hikâyât*'taki anlatılarla içerik benzerliği bulunan beş hikâye, Ezop anlatıları içerisinde de yer almaktadır. Muhtemelen bahse konu bu beş hikâyenin öncelikli kaynağı, Ezop anlatılarıdır. Ancak ana kaynak, *Kelile ve Dimne*'dir; çünkü *Kelile ve Dimne*, Ezop'tan yaklaşık 3 yüzyıl önce kaleme alınmış hikâyeleri barındırmaktadır. Ezop'un da bu hikâyeleri işitip kendi üslubunca söylemesi mümkündür.

3.5. Mevlânâ'nın Mesnevî'si

Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî, altı ciltten ve yaklaşık 25700 beyitten müteşekkil *Mesnevî*'sinde tasavvufi mesajlarını verirken hikâye anlatma yolunu da kullanmıştır. Mehmet Zeren'in "*Mesnevî'de Geçen Bütün Hikâyeler*" adlı çalışması ile mukayese edildiğinde, *Mesnevî*'deki hikâyelerden 6'sı, *Letâyifü'l-Hikâyât*'ta da geçmektedir. Bunlar Mehmet Zeren'in kitabındaki adlandırmalarla "Ava Giden Aslan, Kurt ve Tilkinin Hikâyesi"³⁴; Ayının Dostluğu³⁵; Tuzağa Düşen Kuşun Öğüdü³⁶; Sakanın Eşeği³⁷; Üç Arkadaş³⁸; Kurbağa İle Fare"³⁹ adlı anlatılardır. Bunlardan "Kurbağa ile Fare; Ava Giden Aslan, Kurt ve Tilkinin Hikâyesi; Sakanın Eşeği" Ezop anlatıları arasında; "Ayının Dostluğu" ise *Kelile ve Dimne*'de farklı adlarla yer alırken "Tuzağa Düşen Kuşun Öğüdü" ile "Üç Arkadaş" *Letâyifü'l-Hikâyât*'ın bahsedilen kaynakları arasında sadece *Mesnevî*'de yer almaktadır.

Bu iki hikâye, esas itibarıyla, kaynak eser *Mesnevî*'deki hikâyelerle çokça benzeşmektedir ancak anlatıların birebir aynı olmaması *Letâyifü'l-Hikâyât* müellifinin bu anlatıları, *Mesnevî*'den doğrudan doğruya almadığını, belki okumasının üzerinden çok uzun zaman geçtikten sonra yazdığını ya da bir şekilde duyduğu hikâyeyi eserine kaydettiğini düşündürmektedir. Muhakkak ki müellif, eserinde kendi üslubuna ve amacına uygun değişiklikler yapmıştır.

3.6. Nevâdir-i Süheylî

Letâyifü'l-Hikâyât'ın kaynaklarından sayılabilecek bir diğer eser, Süheyl b. Ahmed Hemdem'in *Acâibü'l-Meâsir ve Garâibü'n-Nevâdir*⁴⁰ adlı eseridir. Bu eser, *Nevâdir-i Süheylî* adıyla meşhur olmuş ve çok okunmuştur. 4. Murat zamanında kaleme alınan eser, 31 bölüm ve 204 hikâyeden oluşup çoğunlukla Türk ve İslam tarihine, özellikle de Emevî ve Abbâsî hanedanlarına ait hikâyelere eserde yer verilmektedir. Eserin yurt içinde ve yurt dışında toplam 34 nüshası bilinmektedir (Yalçınkaya, 2010, s. 32-33).

Letâyifü'l-Hikâyât'ta, *Nevâdir-i Süheylî*'de geçen iki anlatı yer almaktadır. Bunlar *Nevâdir-i Süheylî*'deki adlarıyla "Anlayış, Zekâ ve Feraset Hakkındadır"⁴¹ ile "Kadı İyâz'ın Zekâsı Hakkındadır"⁴²

³⁴ Zeren, *Mesnevî'de Geçen Bütün Hikâyeler*, 47. / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 40b/4-11.

³⁵ Zeren, *Mesnevî'de Geçen Bütün Hikâyeler*, 78. / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 69b/2-15.

³⁶ Zeren, *Mesnevî'de Geçen Bütün Hikâyeler*, 193. / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 97a/3-97b/15.

³⁷ Zeren, *Mesnevî'de Geçen Bütün Hikâyeler*, 225. / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 48a/9-48b/9.

³⁸ Zeren, *Mesnevî'de Geçen Bütün Hikâyeler*, 267. / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 98b/11-99a/10.

³⁹ Zeren, *Mesnevî'de Geçen Bütün Hikâyeler*, 272. / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 23a/8-23b/12.

⁴⁰ Eser için bkz.: Süheylî Ahmed b. Hemdem, *Acâibü'l-Meâsir ve Garâibü'n-Nevâdir* (2. Baskı) (Haz. İlknur Kerenci) (Büyüyen Ay Yayınları, 2015).

⁴¹ Süheylî, *Acâibü'l-Meâsir ve Garâibü'n-Nevâdir*, 47. / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 9b/13-11a/6.

⁴² Süheylî, *Acâibü'l-Meâsir ve Garâibü'n-Nevâdir*, 52. / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 99a/11-100a/6.

adlı hikâyelerdir. Bahsedilen bu iki hikâye *Nevâdir-i Süheylî*'de birbiri ardınca kayıtlıdır. Çok ayrıntılı şekilde isim verilerek ve Arapça ifadeler kullanılarak anlatılan bu iki hikâye, *Letâyifü'l-Hikâyât*'ta ayrıntıya girilmeden genel bir şekilde anlatıldığına göre, *Letâyifü'l-Hikâyât* müellifi ya bu hikâyeleri duymuş, dinlemiş ya da çok önceden *Nevâdir-i Süheylî*'den okumuş olabilir. Hikâyelerin içeriği *Nevâdir-i Süheylî* ile tam olarak uyduğundan bu hikâyelerin kaynağı olarak *Nevâdir-i Süheylî* düşünülebilir.

3.7. Câmi 'ü'l-Hikâyât

Letâyifü'l-Hikâyât'ta,

"...bir nedim-i 'alimi vardı ki hiç bir zamânda hizmetinden hâlî olmazdı her gice pād-şâh uyusun diyü Câmi 'ü'l-Hikâyeden beşer hikâye söylerdi..." (*Letâyifü'l-Hikâyât*, 112a/12-15).

cümlesiyle, "*Câmiü'l-Hikâye*" adlı bir eserden bahsedilmekte ve bir padişah nediminin, her gün uyumadan önce padişaha, bu eserden beş hikâye okuduğu söylenmektedir. Yazma eser kataloglarında yapılan bir taramada, birebir bu adla herhangi bir esere rastlanmamış ancak "*Câmi 'ü'l-Hikâyât*" ve "*Cevâmi 'ü'l-Hikâyât*" adlarındaki eserlerin kataloglarda kayıtlı olduğu görülmüştür. Bu eserlerden üçünün transkripsiyonlu metinlerine ulaşılmıştır. Bunlar, İsmail b. Âlî'nin *Câmi 'ü'l-Hikâyât*,⁴³ Celâl-zâde Salih Çelebi'nin *Cevâmiü'l-Hikâyât ve Levâmiü'r-Rivâyât Tercümesi*⁴⁴ ile Nazîr İbrâhîm'in *Câmi 'ü'l-Hikâyât Tercümesi*⁴⁵ adındaki eserlerdir. Bu eserlerin içeriği baştan sona kontrol edildiğinde İsmâil b. Âlî'nin *Câmi 'ü'l-Hikâyât* adındaki eserinde bulunan bir hikâye ile Nazîr İbrâhîm'in tercümesindeki bir hikâyenin, *Letâyifü'l-Hikâyât*'ta da mevcut olduğu görülmektedir. Nazîr İbrâhîm'in tercümesindeki hikâye, Celâl-zâde Salih Çelebi'nin *Cevâmiü'l-Hikâyât ve Levâmiü'r-Rivâyât Tercümesi*'nde de kayıtlıdır.

Kanunî Sultan Süleyman dâruşşifâsında kâtip olan İsmail b. Âlî, *Câmiü'l-Hikâyât* adlı eserini, Arapça ve Farsça kaynaklarda gördüğü hikâyeleri tercüme etmek yoluyla oluşturmuştur. Bu eserin 104a varlığında kayıtlı olan Lokman Hekim'in oğluna ettiği nasihatı barındıran hikâye⁴⁶ *Letâyifü'l-Hikâyât*'ta da birtakım farklarla kayıtlıdır.

Nazîr İbrâhîm'in tercümesindeki hikâyede ise, Şakîk b. İbrâhîm Belhî'nin Türkistan'a gidip orada bir put yapan kişiyle karşılaştığında, put yapana "Put neden secde edersin, seni yaratan Hudâ'ya secde et, sana ancak O'nun faydası dokunur." demesi üzerine putperest "Sana rızkın şehrinde de gelirdi, o hâlde neden rızık için Türkistan'a geldin?" deyip Şakîk-i Belhî'nin yaratıcısına rızık konusunda güvenmediğini ima etmesi üzerine, Şakîk'in bu doğru cümleden dolayı, memleketine geri dönüp tövbe etmesini konu alır.⁴⁷ *Letâyifü'l-Hikâyât*'ta da yer alan bu anlatıda Şakîk-i Belhî'nin yerini "bir fakir kimse" almıştır.

Letâyifü'l-Hikâyât müellifinin *Câmi 'ü'l-Hikâye* adlı bir eserden bahsetmesi, bu isme yakın şekilde adlandırılmış olan yukarıdaki kitapları gördüğünü, belki de okuduğunu düşündürmektedir. Ancak, burada sadece iki hikâye alınmış ve Lokman Hekim hikâyesi de fazlaca değiştirilip hikâyeye eklemeler

⁴³ Eser için bkz.: İsmail b. Âlî, *Câmiü'l-Hikâyât* (Haz. Tuncay Bülbül) (Grafiker Yayınları, 2011).

⁴⁴ Eser için bkz.: Celâl-zâde Sâlih Çelebi, *Cevâmiü'l-Hikâyât ve Levâmiü'r-Rivâyât Tercümesi* (İnceleme-Metin) (Haz. Tuncay Bülbül) (TEZMER, 2017).

⁴⁵ Eser için bkz.: Nazîr İbrâhîm, *Câmiü'l-Hikâyât Tercümesi* (Haz. Müjgân Çakır) (DBY Yayınları, 2019).

⁴⁶ İsmail b. Âlî, *Câmiü'l-Hikâyât*, 249. / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 104a/3-105a/8.

⁴⁷ Nazîr İbrâhîm, *Câmiü'l-Hikâyât Tercümesi*, 169. / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 29b/3-30a/4.

yapılmıştır. Ayrıca bu hikâye çokça bilinen, yaygın bir hikâyedir ki müellif belki bu iki hikâyeyi işittiği şekliyle ve kendince düzenleyerek eserine koymuştur.

3.8. Letâif-i Lâmi'î

Letâif-i Lâmi'î, Lami'î Çelebi tarafından, içerisindeki bazı mühtecen ve laubali hikâyeler dolayısıyla, dağınık ve tamamlanmamış vaziyette, oğlu Abdullah'a teslim edilen hikâyelerin Abdullah Çelebi tarafından gözen geçirilip, eksikleri tamamlanarak ve bir kısmı da atılarak oluşturulan hikâyeye kitabıdır.⁴⁸ Eser, "*Letâif-i Lami'î*" adıyla şöhret bulsa da "*Letâifnâme*", "*Mecma'u'l-Letâif*" ve "*Sefîne-yi Letâif*" adlarıyla da bilinmektedir. Eserin ismi, Kâtip Çelebi'nin *Kesfû'z-Zünûn*'unda, "*Mecma'u'l-Letâif*" olarak geçmektedir. Eser, müellifinin ifadesiyle, 1526'da yazılmaya başlanmış ve bir yıl sonra bitirilmiştir (Ayan, 1994, s. 56).

Esasen mensur olan eserin içerisinde, yeri geldiğinde söylenmiş çokça manzum bölüm mevcuttur. Eser; giriş, beş bölümden meydana gelen esas kısım ve hâtimedden oluşur; ekser yekün itibarıyla dinî, ahlâki, öğretici bölümler barındırır, ancak eserde müstehcen kısımlar da vardır.⁴⁹

Letâif-i Lami'î'deki "Köpeğin Hâkime Vasiyeti"⁵⁰ adlı hikâye ile *Letâyifü'l-Hikâyât*'taki "Vaşyyet-i Seg-i Râhib"⁵¹ adlı hikâye konu ve içerik bakımından birbirine benzemektedir. Hikâyelerdeki temel konu, paranın gücü ve kullanılması yoluyla problemlerinin çözülmesidir. Hikâyeler arasındaki farklar şu şekilde sıralanabilir: Lami'î Çelebi'de Müslüman toplum içerisinde ve belirsiz kişiler arasında geçen olaylar *Letâyifü'l-Hikâyât*'ta Hristiyan toplum arasında geçmektedir. *Letâyifü'l-Hikâyât*'ın müellifi, eserde yer ve kişi ismi vererek, hikâyeyi hakikaten olmuş gibi anlatmaktadır. Olayın geçtiği yer Selanik, olayın merkezindeki patrik ise Elitarka'dır. İçerik, hikâyelerde aynıdır ancak hikâyeden hareketle verilmek istenen mesajlarda farklılıklar vardır. Lami'î Çelebi'de küssadan hisse rüşvetin kötülüğü, âlimlerin hırslarına yenilmeleri, ilimlerini hırslarını tatmine vesile kılmaları iken, *Letâyifü'l-Hikâyât*'ta paranın ve altının netâmeli işleri halletmesidir. Dolayısıyla, müelliflerin bu hikâyelerden hareketle vermek istedikleri hisseler, birbirinden çok farklıdır.

Letâif-i Lâmi'î miladi 1527'de tamamlanmıştır. *Letâyifü'l-Hikâyât*'ın da aynı yüzyılın sonlarında ya da takip eden yüzyılın başında kaleme alındığı düşünüldüğünde, Lami'î'deki hikâyenin, *Letâyifü'l-Hikâyât*'taki anlatıya kaynaklık etmesi mümkündür. Ancak bu hikâyeye, toplum arasında farklı şekilleri ile çok yaygın bir hikâyedir ve hikâyeden verilmek istenen mesajlar, birbirinden çok farklıdır. Bu nedenle *Letâyifü'l-Hikâyât* müellifinin hikâyeyi Lami'î'den almayıp, duyduğu anlatıyı kendince yorumlayarak anlattığı ya da başka bir kaynaktan hikâyeye ulaştığı düşüncesi ağır basmaktadır.

3.9. Binbir Gece Masalları

Binbir Gece Masalları, Arapça adı "*Elfe Leyle ve'l-Leyl*" olan anonim bir eserdir. Aslı Arapça olan eser, Şehrâzât'ın Padişah Şehriyâr'a, her gece hikâyeye anlatıp hikâyeyi en ilginç yerinde keserek ertesi geceye

⁴⁸ Lami'î Çelebi ve oğlu Abdullah arasında

"Abdullah, oğlum, işte şu birkaç eksik parçayı al, bak. Amma ciddiyetten uzak lâtifeler ve boş şakalar yüzünden kötülüğe meyilli düşüncelerden sakın!" dediğinde Abdullah verdiği parçaları incelemiş ve babasına "Bu kadar gayretten sonra niçin tamamlanmasına himmet sarfedilip inâyet buyrulmamış?" diye sorar. Babası oğluna "Baktım, netice itibarıyla şaka tarzında söylenmiş beyhude söz ve insanı mühim ve faydalı işinden alıkoyacak bir oyundur. Dün gece yakmak istedim. Fakat, içindeki hikmetli sözlerin kaybolmasına gönül rıza göstermedi." (Lâmi'î-zâde Abdullah Çelebi, 1994, s. 17-18) şeklinde bir konuşmanın geçtiğinden bahsedilmektedir.

⁴⁹ Eser için bkz.: Lami'î Çelebi, *Latifeler Kitabı Letâif-i Lâmi'î* (Haz. Yaşar Çalışkan) (Büyüyen Ay Yayınları, 2015).

⁵⁰ Lami'î Çelebi, *Latifeler Kitabı*, 215-218 / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 87a/2-88a/3.

⁵¹ Rahibin Köpeğinin Nasihati

birakması şeklinde kurgulanmış ve çerçeve hikâye tekniğiyle ortaya konmuştur. *Binbir Gece Masalları*, Arapçadan birçok dile tercüme edilmiş ve dünya edebiyatında çok bilinen bir eser hâline gelmiştir (Ulutürk, 1992, s. 180-181).

Binbir Gece Masalları'ndaki⁵² bir hikâye, *Letâyifü'l-Hikâyât*'ta da geçmektedir. *Binbir Gece Masalları*'nda "Eşek ve Öküzün Çiftçiyle Yaşadıkları"⁵³ adıyla yer alan bu hikâye, bir çiftçinin hayvanların dilini, Allah'ın lütfuyla, öğrenmesiyle başlar. Ancak onun bu yeteneği eşikle arasının açılmasına sebep olur. Adam bu sıkıntılı durumu horozdan aldığı ders ile çözer. *Letâyifü'l-Hikâyât*'ta da olay *Binbir Gece Masalları*'nda olduğu gibidir. Ancak *Letâyifü'l-Hikâyât*'ta adam, Hz. Süleyman'ın öğrencisi olarak gösterilir ve hayvanların dilini anlamayı Hz. Süleyman'dan öğrenmiştir. *Binbir Gece Masalları*'nda masaldan herhangi bir ders murad edilmezken, *Letâyifü'l-Hikâyât*'ta bu anlatıdan hareketle, "kişinin eşine sahip çıkması ve sırrını kadınlara vermemesi" öğütlenmektedir.

Binbir Gece Masalları son derece geniş olması ve bu eserden sadece bir hikâyenin *Letâyifü'l-Hikâyât*'ta kayıtlı olması, o hikâyenin de yaygın olarak bilinen bir hikâye olması, müellifin bahse konu hikâyeyi bir başka kaynaktan almış ya da duyduğunu kaydetmiş olabileceğini düşündürmektedir.

3.10. Diğer Kaynaklar

Letâyifü'l-Hikâyât'ın bahsedilen kaynaklarının dışında müellif, eserinde, okuduğu kitaplara da atıflar yapmaktadır. Bu kitaplar onun hikâyelerindeki bilgileri hangi eserlerden aldığı hususunda fikir vermektedir. Yukarıda ismi geçen Câmî 'ül-Hikâyâ dışında müellif, yeri geldiğinde tarih, siyer, adap ve hayvanât kitaplarından, eserinde, isim vermeden bahseder: "*Siyerü'l-ahbâr ve tevârih kitâblarında şöyle mesûrdur ki...*" (Letâyifü'l-Hikâyât, 17b/7-8).

Müellif yararlandığı kitaplardan genel olarak "kütüb-i evâyl" yani "evvelki kitaplar" diye bahsetmektedir. Bununla kendi zamanından çok önceki kitapları kastettiği anlaşılmaktadır. Çünkü bu ifadeyi Hz. Lokmân'ın hikâyesini anlatırken kullanmaktadır: "*Kütüb-i evâylde mesûrdur ki Lokmân-ı Hakîm biñ yıl yaşamışdır ...*" (Letâyifü'l-Hikâyât, 104a/3-4).

Letâyifü'l-Hikâyât'ın hâtime bölümünde,

"...lisân-ı Yunanîde ve zebân-ı 'Umrâniyye[de] vâkı' olan kütüb-i tevârihiyye vü ahbâr u siyer-i lisân ki bu Türkî dile terceme olunmamışdır..." (Letâyifü'l-Hikâyât, 113a/8-10).

ifadesiyle yararlandığı kitapların, Yunan milletinin ve İsrâiloğullarının dilinde yazılan tarih, ahbâr ve siyer kitapları olduğunu, bunları tercüme ettiğini bildirmektedir. Yine

"kütüb-i Yunanîde şöyle mesûrdur ki Çaradeñiz Akdeñizle muttaşıl degül idi..." (Letâyifü'l-Hikâyât, 103b/6-7).

diyerek Yunan milletinin dilindeki kitapları okuduğunu ya da bildiğini ortaya koymaktadır.

Müellif, ayrıca hayvanlar hakkında bilgi veren bir kitaptan bahsetmektedir ki adı "*Havâss-ı Hayvânât*"tır: "...*Havâss-ı Hayvânâtda mesûrdur ki arslan ölmüş hayvânun etin yimez...*" (Letâyifü'l-

⁵² Eser için bkz.: *Binbir Gece Masalları*, (2. Baskı, Cilt 1) (Çev. Ekrem Demirli ve Sümeyra Özkan) (Alfa Yayınları, 2017).

⁵³ *Binbir Gece Masalları*, 12 / *Letâyifü'l-Hikâyât*, 82a/4-83a/15.

Hikâyât, 109a/3-4). Bu isimle iki yazma eser Bosna Hersek Gazi Hüsrev Kütüphanesi Türkçe Yazmaları'nda kayıtlıdır ancak eserler, dijital olarak kaydedilip kullanıma sunulmamıştır.

Müellif, kitap adı vermeden "*nite kim âdâb-ı şohbetde mesşûrdur*" (Letâyifü'l-Hikâyât, 4a/9) ifadesi ile sohbet adabı kitaplarından da bahsetmiş ve şarap meclisindeki adapla alakalı bir beyit alıntılamıştır:

[Beyt]

[mefâilün/mefâilün/feûlün]

"Gerek sâkî içe evvel piyâle

İde gayrılara andan havâle" (Letâyifü'l-Hikâyât, 4a/10).

Bu beytin, şairi ve kayıtlı olduğu eser tespit edilememiştir ancak beytin "sâkinâme" türünde bir eserden alınmış olması muhtemeldir.

Letâyifü'l-Hikâyât'ın büyük bir bölümü Ezop anlatılarından oluşsa da yazma eserde, diğer kaynaklardan olan anlatılarla kaynağı tespit edilemeyenler hayli fazladır. Ezop anlatıları dışında kaynağı tespit edilen hikâyelerin kaynak eserlerle arasında çok fark olması, müellifin fazlaca değişiklik yaparak hikâyeleri kendi üslubuyla ve altlarına beyitler eklemek yoluyla söylemesi, bu anlatıları neredeyse orijinal hâle getirmektedir. Müellif anlatılara âdeta kendi damgasını vurmuş ve kendi üslubuyla orijinal sayılabilecek bir eser vücuda getirmiştir. O nedenle anlatıların çoğunun müellifin duyduklarını yeniden kurgulayarak anlatması şeklinde oluşturulduğu kanısı ağır basmaktadır. Nitekim metnin bazı yerlerinde "*Râvî eydür meger ehl-i Mısr ol zamânda Kıbîler idi*" (Letâyifü'l-Hikâyât, 21b/3-4), "*Râvî eydür bir Türk eri vard...*" (Letâyifü'l-Hikâyât, 92b/9) gibi cümlelerde geçen "râvî eydür" vurgusu, müellifin duyduklarını da esere kaydettiğini göstermektedir.

4. Türü

Letâyifü'l-Hikâyât'ın türü üzerine yapılması gereken ilk değerlendirme onun bir hikâye mecmuası olmasıdır. Mecmua, "Aynı veya farklı türden seçilmiş çeşitli hacimlerdeki metinlerin ve risâlelerin bir araya getirilmesiyle oluşturulan eserler..."dir (Uzun, 2003, s. 265). *Letâyifü'l-Hikâyât*, farklı kaynaklarda kayıtlı olan çeşitli anlatıları bir araya getirdiğinden (Ezop, Beydebâ ve Mevlânâ'dan hikâyeler; Letâif-i Lâmiî, Nevâdir-i Süheylî ve Binbir Gece Masalları'ndan anlatılar) bu yönüyle bir hikâye mecmuası olarak değerlendirilebilir. Mecmualar, zaman içerisinde gelişim göstererek belli bir düzen hâlinde oluşturulmuşlardır. *Letâyifü'l-Hikâyât*, belli bir düzene sahip olsa da, bölümlere, gruplara ayrılmış değildir. Giriş mahiyetinde Ezop'un hayat hikâyesi verildikten sonra,

"...ve dahı Esopuñ hâl-i hayâtında vâkı' olan hikâyelerinden ki her birinden envâ' naşâyih ü mevâ'ız hâ[şı] olur zıkr olındı cümlesinden biri budur ki..." (Letâyifü'l-Hikâyât, 24b/4-6).

ifadesiyle hikâyeler anlatılmış ve 113a varağındaki kısa hâtîme ile eser bitirilmiştir. Bu yönüyle *Letâyifü'l-Hikâyât*, eski edebiyattaki klâsik eser tertibine riayet edilerek düzenlenmiştir.

Letâyifü'l-Hikâyât'ın 1b ile 24b varakları arasında, Ezop'un hayat hikâyesi kayıtlıdır. Bu bölümü, bir biyografi metni olarak değerlendirmek mümkündür. Ancak bu bölümde, çoğunlukla rivayete dayalı bilgiler, Ezop'la ilgisi bulunmadığı hâlde ona yaşatılan çeşitli vakalar mevcuttur. Bunlara, Lokman Hekim hakkında da anlatılan dil hikâyesini,⁵⁴ bir kişinin hamam kapısının önündeki taşı kenara itmesini

⁵⁴ Letâyifü'l-Hikâyât, 1b/1-5a/4.

içeren hikâye⁵⁵ ve Ezop'un kabir içinde define bulması hikâyelerini⁵⁶ örnek olarak vermek mümkündür. Bununla beraber, bir karganın kilise mücevherini getirip bir fakirin önüne bırakması ve Ezop'un bu durumu etraftaki bir krala tabi olup esir olma, haraç verme olarak yorumlanması,⁵⁷ Ezop'un Bâbil hükümdarı Elyekrus tarafından ölümünün emredilmesine rağmen celladın onu bir kabrin içerisinde saklaması, Mısırlılar'ın sansara tapması ve Ezop'un sansarla ilgili tedbiri⁵⁸ gibi ayrıntılar da kurmaca olarak bu biyografi içerisine konulmuş, ayrıca Ezop'a Müslüman ve muvahhid kimliği yüklenmiştir. Bütün bunlardan dolayı bu biyografiyi, bir menkabevî biyografi olarak değerlendirmek daha doğru olacaktır. Eserde Ezop'un menkabevî hayatıyla ilgili olarak 9 hikâye kayıtlıdır.

Letâyifü'l-Hikâyât'ın içerisinde yer alan anlatıları bir tür "hikâye" olan fabllar ve lâtifeler içerisinde değerlendirmek gerekir. Bu anlatıların tamamı, bir hikâyede bulunması zorunlu olan "olay anlatımı ve olayı yaşayan kişilerin, kahramanların, varlıkların bulunması" özelliklerine sahiptir.

Fabl, insanlar arasında görülen yanlış ve bozuk durumları eleştirmek, düzeltmek, çeşitli durumlarla ilgili ders vermek amacıyla anlatılan, ama insanlar yerine temsilen hayvan, bitki ya da cansız varlıkların, hatta insan organlarının kullanıldığı⁵⁹, anlatım esasını teşhis ve intak yönteminin oluşturduğu kısa hikâyedir. Buna *Letâyifü'l-Hikâyât*'tan aşağıdaki anlatıyı örnek vermek mümkündür:

Hikâyet

Bir dilkü bir dölâblu kuyuya gelür aşığada bir tekerlek peynir görür dölâba yapışup aşığa iner yukarıya çıkmak ister çıkmaz ittifak bir aç kurd gezerken ol araya çıkagelür dilküyi görüp bunda neylersin dir dilkü eydür iy kardaş eyü geldün şunda bir tekerlek peynir buldum bir kerre yiye toydum dükenmez gel sen dağı karnuñ toyur didi neylesün hileden ne haberi var aldanup aşığa indi kurd dölâba binüp inerken dilkü dölâbuñ çıkan tarafına binüp yukarı çıkdı kurd gördi hâl bir yüzden dağı oldı dilküye eydür bu hileden gârazuñ nedür didi dilkü eydür 'aceb olmaz bu zamandır kimin aşığa indürür kimin yukarı çıkarur didi

[Mısrâ']

[feilâtün/feilâtün/feilâtün/feilün]

(fâilâtün)

Büsitândur bu cihân kimi biter kimi yiter (*Letâyifü'l-Hikâyât*, 67a/6-67b/2).

Bu anlatıda, kahramanların hayvanlar olması, hayvanlar temsiline insana ait özelliklerin anlatılması, ders vermenin temel amaç olup dersin fablın sonunda açıkça belirtilmesi ve anlatımda teşhis ve intakin belirgin yöntemler olarak kullanılması bu anlatıyı fabl yapmakta; onu fıkra, masal, lâtife gibi fablla karıştırılan türlerden ayırmaktadır.

Bu anlatı bir fıkra değildir, çünkü fıkralar bir fıkra tipi etrafında oluşturulur. Yine bu anlatıda masallara özgü olan klâsik yapı (döşeme, olay, dilek) yoktur. Masallarda girişte tekerlemelerin söylendiği döşeme bölümünün bulunmasıyla sonunda söylenen dilek bölümü, masalı fabllardan ayırmaktadır. Ancak bu anlatıyı lâtifeden ayırmak güçtür; çünkü Türk edebiyatında, içerisinde gülmece unsuru bulunsun bulunmasın, ders verme ve düşündürme fonksiyonuna sahip her anlatıya lâtife denebilmektedir. Ancak lâtifeleri fabllardan ayırmak gerekir ki burada temel ayırım noktası, fabllarda olayların hayvanlar temsiline anlatılıp, sonunda anlatıdan çıkarılacak dersin açıkça söylenmesidir. Lâtifelerde anlatı

⁵⁵ Letâyifü'l-Hikâyât, 6a/2-6b/1.

⁵⁶ Letâyifü'l-Hikâyât, 14b/5-15b/1.

⁵⁷ Letâyifü'l-Hikâyât, 15b/2-17b/7.

⁵⁸ Letâyifü'l-Hikâyât, 17b/7-22b/5.

⁵⁹ Ezop'un Karınla Ayaklar, La Fontaine'nin Mide ve Uzunlar adlı fabllarında kahraman olarak insan uzuvları kullanılmıştır. Bkz.: Aisopos, Masallar, 74; La Fontaine, Bütün Masallar, 106.

kahramanları, hayvanlardan ziyade insanlardır ve lâtifelerde anlatılardan çıkarılacak ders ekseriyetle söylenmez, kişinin düşünme yeteneğine bırakılır. Ancak bazı müelliflerin eserlerinde tercih ettikleri yol olarak lâtifeden çıkarılacak dersi söylemeleri, o anlatıları lâtife olmaktan uzaklaştırmaz. Bu durumu müellifin özel tercihi olarak görmek gerekir.

Burada fabllarla ilgili olarak akla bir soru gelmektedir: Kahramanları hem hayvanlar hem de insanlar olan anlatılar hangi kategoride değerlendirilmelidir? Bu sorunun cevabını doğru verebilmek için iki ayrıntıya dikkat etmek gerekir: Birinci olarak, kahramanları hem insanlardan hem hayvanlardan oluşan bir anlatıda; esas kahraman olarak anlatıda yer alıp teşhis ve intak sanatıyla kendisine insan özelliği yüklenen bir hayvan varsa, bu anlatıları fabl olarak değerlendirmek gerekir. Buna *Letâyifü'l-Hikâyât*'taki "Pençesini Ağaca Kısıran Aslan ve Adamlar Tilki" adlı anlatı örnek olarak verilebilir:

Hikâyet

Bir gün bir kişi şahrâya çıkar görür ki bir arslan elin bir ağacın yaruğuna kışdurmış zâr zâr inler merhamet idüp bu arslanı esirger balta ile ağacı ortasından yarar arslanın eli çıkar arslan kendözin boş göricek ol âdemün üzerine hücum ider ol kişi eydür niçün zulm idersin seni şunuñ gibi belâdan kurtardum 'ivazi bu midur arslan eydür yâ ben açlıktan helâk mı olayım evvel kişiye cân gerek andan cihân bu esnâda bir dilkü geldi étdiler sen kâdimuz ol dilkü eydür huşûş nedür bunlar ahvâli beyân idicek dilkü eydür ben bu kazıyyeyi olduğı gibi fehm idüp görmeyince faşl itmege kâdir degülüm didi arslan dağı bi-te' emmül elin evvel olduğı gibi ağacın yaruğuna şokar ol âdem dağı baltayı çeküp alır arslanın eli evvelki gibi yaruğda kalur dilkü eydür var imdi işiñe git zîrâ eylük bilmezlere bu kadar çok degüldür didi bu hikâyetden murâd oldur ki eylük bilmeyen kimesneler bu maķüle belâya giriftâr olurlar

Beit

[mefûlü/fâilâtü/mefâilü/fâilün]

Bu dehr mezra'ında kişi ekdüğün biçer

Hürmâ-yı ter bitürmeye hergiz kurı diken (*Letâyifü'l-Hikâyât*, 25a/8-25b/8).

Bu anlatıda hayvanlarla beraber insan da kahraman olarak yer almaktadır. Burada kahramanlardan birinin insan olması bu anlatıyı fabl olma özelliğinden uzaklaştırmaz; çünkü esas olan hayvanların insan gibi teşhis ve intak edilmesi, hayvan temsilinde insanların anlatılmasıdır.

İkinci olarak, kahramanları hem insan hem hayvan olduğu hâlde, hayvana doğal hâlden başka bir özellik yüklenmeyen yani insana ait özellikler verilmeyip teşhis ve intak edilmeyen anlatılar ise fabl olarak değerlendirilemez. Buna örnek olarak *Letâyifü'l-Hikâyât*'taki "Köpeklerle Birlikte Yetiştirilen Kurt Yavrusu"nu örnek olarak vermek mümkündür:

Hikâyet

Bir çübân bir kurd enigini bulup köpekler ile bile beslerdi büyüdi koyuna gelen kurdları bile kovardı köpekler döner ol dönmeyüp cenk iderdi sâ'ir itler ne yirlerse bu dağı andan yirdi bir gün fırsat bulup bir koyunu pâreledi yimege başladı bu köpekler gördiler bu et[e] bir üşdiler bile yidiler çübân ağâh olup kurdu öldürdi nef'-i kelâm oldur ki degme kerre her nesne aşlına çekmek olmaz imdi bed-fi'l olanların eylüğine aldanup teğâfûl itmeyeler

Beit

[fâilâtün/fâilâtün/fâilün]

'Âkıbet [ki] şîr-zâde şîr olur

Mîr-zâde beydür [ol] emîr olur (*Letâyifü'l-Hikâyât*, 44b/4-12).

Bu anlatıda kahramanlar arasında yer alan köpekler ve kurt yavrusuna doğal hâllerinden başka bir özellik yüklenmemiş ve bu varlıklar teşhis ve intak edilmemişlerdir. Burada geçen hayvanları, olayda

müdahil olup, olayın seyrinde etkin bir varlık olarak görmek de mümkün değildir. O hâlde bu anlatıyı fabl olarak değerlendirmek doğru olmaz.

Letâyifü'l-Hikâyât'ta toplam 119 fabl kayıtlıdır.

Letâyifü'l-Hikâyât'taki anlatıların bir kısmı da lâtifeler içerisinde değerlendirilebilir. Lâtifeler, anlatım tekniği açısından bir hikâyedir. Çünkü onda bir olay aktarımı söz konusudur ve olayı yaşayan kişiler vardır. Lâtime söyleyicisi, insanların günlük hayatını, duyuş ve düşünüş biçimlerini, gelenek ve göreneklerini temele alarak bunlardan tariz, gülmece, hikmet ve nasihat ortaya koyar. Lâtifeler, bu ve başka birtakım özellikleriyle fabl, fıkra ve masal gibi türlerden ayrılır.

Lâtifeleri fabllardan ayıran temel özellik, bu anlatılarda hayvanların insan karakterinde yer almaması, hayvanların teşhis ve intak edilmemesidir. Lâtifeler, fıkralarda olduğu gibi bir fıkra karakteri (Nasreddin Hoca, İncili Çavuş, Bekrî Mustafa) etrafında oluşmaz, sıradan her insan lâtifenin kahramanı olabilir. Yine lâtifelerde ders verme ve düşündürme esas iken fıkralarda bu, esas maksat değildir, sadece güldürmek amacıyla da fıkralar söylenebilir. Lâtifeler, masalların yapısına benzemezler. Masallarda klâsik yapı (döşeme, olay, dilek) varken lâtifelerin yapısı masallardan farklıdır ve lâtifelerde giriş tekerlemeleri ile sonuçtaki dilek kısmı yer almaz.

Aşağıda *Letâyifü'l-Hikâyât*'taki bir lâtime örneği yer almaktadır:

Hikâyet

Bir kömürçi bir debbâğuñ evine konuğ olur ortalarında bisâť baş olur münâsebet düşüp kömürçi eydür siziñ muşâhabetüñüzden ziyâde hazz itdüm 'aceb siziñle beraber der-kâr olmak olur mydı diyince debbâğ eydür bu muhâverete kabiliyyet yokdur zirâ biz anı ki çalışur ağardruz anı siz karardursız didi nef'-i kelâm budur ki mâ-beynde münâsebet olmayıcak ittiñâd u iñtilâť it[me]mek evlâymış

Beit

[mefâilün/mefâilün/feûlün]

İder her cins cinsi ile pervâz

Kebüterle kebüter bâz ile bâz⁶⁰ (*Letâyifü'l-Hikâyât*, 34a/15-34b/6).

Bu anlatı yukarıda bahsedilen sebeplerden ötürü bir fabl, fıkra ya da masal değildir. Bu anlatıyı lâtime yapan özellikler; olay kahramanlarının insan olması, insanlar arasındaki bir olaydan hareketle bir hikmet ve nasihat ortaya konması, anlatıya bir nüktenin hâkim olması, düşündürme amacı gütmesidir.

Burada belirtmek gerekir ki, yukarıda fabllarda geçtiği üzere, içerisinde hayvanların doğal karakter özellikleri ile yer aldığı ve teşhis ile intakın bulunmadığı anlatılar, fabl değillerdir ve masal, fıkra gibi türler içerisinde de değerlendirilemezler. Bunları da lâtime türü içerisinde değerlendirmek gerekir. Yani, içerisinde hayvanların doğal özellikleriyle yer aldığı, bir hikmet ve nasihat amacıyla anlatılıp ders verilen hikâyeler de lâtime olarak değerlendirilmelidir. Buna *Letâyifü'l-Hikâyât*'taki "Kazlar İle Turnalar" anlatısı örnek verilebilir:

Hikâyet

Bir alay kazlar bir bölük turnalarla bir şahrâda gezerlerdi avcılar irâğdan gelürken gördiler turnalar pervâz-ı çâbük olmağın hevâya perrân olup kazlar semüz ü şakîl olmağın uçmayup şayyâdlar bu

⁶⁰ Beyit, "Kebüter bâkebüter bâz bâbâz; koned hem-cins bâhem-cins pervâz" atasözünün Türkçeye nazımla tercümesidir. "Güvercin güvercinle şâhbâz (doğan) şâhbâzla; her cins kendi cinsiyle uçar." Atasözü için bkz: Hüseyin Rahmet Nejad, Ferheng-i İstilâhât ve Darbu'l-Meselhâ-yı Pârsî (İntişârât-ı Ârif Kâmil, H.1393/M.2014), 102.

kazları tutarlar 'âkile hisse oldur ki tırna gibi çâbük olmak ile kaz gibi şakîl olmağın tuhâfetin añlaya bir kişünün ne kadar dünyâda dünyâya ta'alluğu olursa ol kadar yüki ağır olur (Letâyifü'l-Hikâyât, 49a/7-12).

Bu anlatı bir fabl değildir çünkü hayvanlara insana ait özellikler verilmemiştir ve hayvanlar anlatıda doğal hâlleri ile bulunmaktadır. Müellif sadece hayvanların bu hâlini bir nasihat ve hikmete malzeme yapmıştır. O hâlde bu tür anlatılar da birer lâtifedir.

Letâyifü'l-Hikâyât'ta toplam 91 lâtife kayıtlıdır.

5. Yazarı

Letâyifü'l-Hikâyât'ta müellif, kendi hakkında bilgi sunmamakta ve adını da vermemektedir. O nedenle, müellif üzerine söylenebilecek şeyler ancak eserden kırık dökük çıkarılabilecek şeylerdir.

Eserin hâtimesindeki

"eger bu 'abd-i zâlün tâli'[i] müsâ'id olup bu terceme-i kitâb-ı nâ-yâbı nazar-ı iksîr-i esed-i pād-şâhî ve hüzür-ı sa'âdet-mevfûr-ı hâzret-i salânat-penâhiye vuşûl bulup fi'l-cümle makbûl olursa..." (Letâyifü'l-Hikâyât, 113a/4-6).

ifadesinden müellifin eseri, yaşlılık döneminde yazdığı anlaşılmaktadır. Bu yaşlılık döneminin hangi yaşlar arasında olduğunu tespit etmek mümkün görünmemektedir.

Müellifin eserde kullandığı dile bakıldığında, eserin dilinin Eski Anadolu Türkçesinin son devresine denk geldiği düşünülebilir. Çünkü eserde ikili kullanımlar söz konusudur. Yani bir ekin hem Eski Anadolu Türkçesine hem de Osmanlı Türkçesine yakın söylenişi eserde yer almaktadır. Bu da metnin 16. yüzyılın sonunda yazılmış olabileceğini akla getirmektedir. Bununla birlikte müellifin, eserini yaşlılık döneminde yazdığı düşünülürse, 16. yüzyılın sonu 17. yüzyılın başlarında yaşadığı tahmin edilebilir. Zaten Klâsik Türk edebiyatında "letâif" türü eserler ve "letâif" adlandırması 15 ve 16. yüzyıl ile sonrasına denk gelmektedir.

Eserdeki "Vaşyyet-i Seg-i Râhib"⁶¹ adlı anlatıda geçen

"Zamân-ı kadîmde Selanikde bir manastırda bir mütemevvil keşîş vardı māl ü ni' met ü ğinâ vü vüs'ati gibi hamâkat u cehâlet[i] hadd ü kemâlde idi" (Letâyifü'l-Hikâyât, 87a/2-4).

ifadesi ile hikâyenin devamında söylenen "...*patriş Elişarğa ki bu yirlerde Pâyzbâh dirler işidir...*" (Letâyifü'l-Hikâyât, 87a/8-9) ifadesinde Selanik'ten "bu yirler" diye bahsetmesi eserin Balkan coğrafyasında, Selanik kenti civarında yazıldığını düşündürmektedir. Bununla beraber, müellifin bir hikâyede net şekilde isim vermesi alışılmış bir durum olmadığı hâlde, burada patriğin ismini "Elitarka" olarak verip ayrıca "buralarda" ifadesiyle, kast ettiği bölgedeki "Payzbâh/Payzbağ" lakabını da vermesi, müellifin bu ismi yaşadığı bölgede çokça duyduğunu ya da sağlam bir kaynaktan bilgi aldığını göstermektedir. Eserde ayrıca Balkan coğrafyasıyla ilgili özel yer adlarının çokluğu da müellifin bu coğrafyayı bildiğini ortaya koymaktadır. O hâlde müellifin, Balkan coğrafyasında doğup büyüme de, buralara yakın bir bölgede yaşadığı tahmin edilebilir.

Eserin üslubundaki güzellik ve akıcılık, söyleyişteki incelik, müellifin sanat ve edebiyatla iştigal eden okumuş bir kimse olduğunu düşündürmektedir. Nitekim eserde Türk edebiyatının önemli isimlerinden

⁶¹ Rahibin Köpeğinin Nasihati

beyitlerin alıntılanmış olması bunu göstermektedir. Ayrıca, eserde geçen "...nite kim ādāb-ı şoḥbetde meşûrdur..."; "Siyerü'l-aḥbār ve tevārîḥ kitāblarında şöyle meşûrdur ki..."; "Ḥayvānāt kitābında meşûrdur ki..."; "...kütüb-i Yunanīde şöyle meşûrdur ki..." gibi ifadeler, müellifin ilmî derinliğe sahip olduğunu, bahsi geçen konularla ilgili kitapları okuduğunu ortaya koymaktadır. Bununla beraber,

"...lisān-ı Yunanīde ve zebān-ı 'Umrāniyye[de] vākı' olan kütüb-i tevārîḥiyye vü aḥbār u siyer-i lisān ki bu Türkî dile terceme olunmamışdur rüşen 'ibārāt ve ḥüb ıstılāḥātla terceme olur..." (Letâyifü'l-Hikâyât, 113a/8-11).

ifadesi ile müellif, Yunan ve İsrailoğulları'nın dilinden tercüme yaptığını belirttiğinden, onun bu dillere de vukûfu olduğu anlaşılmaktadır. Müellifin ilmiyle ilgili bu hususlardan dolayı onun bir müddet medrese tahsili gördüğünü söylemek mümkündür.

Müellifin hayatı ile ilgili bir diğer dikkate şayan nokta da müellifin eseri bir padişaha sunmak için yazmasıdır. Bu durum,

"...bu terceme-i kitāb-ı nā-yābı nazar-ı iksīr-i esed-i pād-şāhī ve ḥuzūr-ı sa'ādet-mevfūr-ı ḥazret-i salṭanat-penāhiye vuşul bulup fi'l-cümle makbûl olursa..." (Letâyifü'l-Hikâyât, 113a/4-6).

ifadelerinden anlaşılmaktadır. O hâlde müellif padişaha ulaşabilecek derecede ve konumda olmalıdır. Bu yönüyle de belki saraya yakın bir kişi olduğu belki de -ilmi derecesinde- devlette vazifeli olduğu düşünülebilir.

Özetle, eserden müellif hakkında çıkarılabilecek bilgi çok çok azdır ve ancak tahmine dayalı bilgilerdir. Balkan coğrafyasına yakın bir yerde yaşamış olduğunu düşündüğümüz müellifin medrese tahsili gördüğü ve belli bir derecede ilme sahip olduğu, eserini yaşlılık döneminde kaleme aldığı rahatlıkla söylenebilir.

Sonuç

Hakkında bilgi verilmeye çalışılan *Letâyifü'l-Hikâyât*, öncelikle bir Anadolu (Frigya/Amorium) olan Ezop'un Anadolu Türkçesi ile söylenmiş hikâyelerini derceden bir eser olması hasebiyle dikkat çekmektedir. Müellif eserinden "tercüme bir eser" olarak bahsetse de *Letâyifü'l-Hikâyât*, birebir tercüme bir eser olmayıp müellif, Ezop anlatılarını Türk-İslam kültür dairesine uyarlamış ve amacına uygun şekilde değiştirmiştir. Eserde ayrıca Ezop dışındaki hikâyecilerin anlatılarına da yer verilmiştir.

Son derece açık ve güzel bir üslupla anlatılan hikâyelerin dili, Türkçenin Eski Anadolu Türkçesi devresi olup eser aynı zamanda bu dönemin imla özelliklerine de sahiptir. Bir başka çalışmada eserin dil ve imla hususiyetleri üzerinde durulacaktır.

Letâyifü'l-Hikâyât'ın -lâtife ve fabllar barındırması hasebiyle- öğretici ve eğitici yönü ağır basmaktadır. İçerisinde bulunan anlatılar, insanlara düşünmeyi, öğrenmeyi ve ibret almayı salık verir. Bu yönüyle eserin eğitici ve öğretici yönü, en az edebî kıymeti kadar önem arz eder. Okuyucu; eserde bulunan anlatıların her birisinden çok farklı nasihatler alabilir, kendince hisseler elde edebilir. O nedenle ahlâk ve değer eğitimi açısından ayrı bir kıymeti haizdir.

Bugün, hemen el altında bulunabilecek "*Ezop Masallar*" ve benzeri adlarla yayımlanan çalışmalarda yaklaşık 350 kadar Ezop anlatısına rastlanmaktadır. Ancak bu, Ezop anlatıları sadece 350 adettir, anlamına gelmez. Ezop'a ait olup da ilim dünyasının dikkatini çekmeyen bir kısım hikâyelerin *Letâyifü'l-*

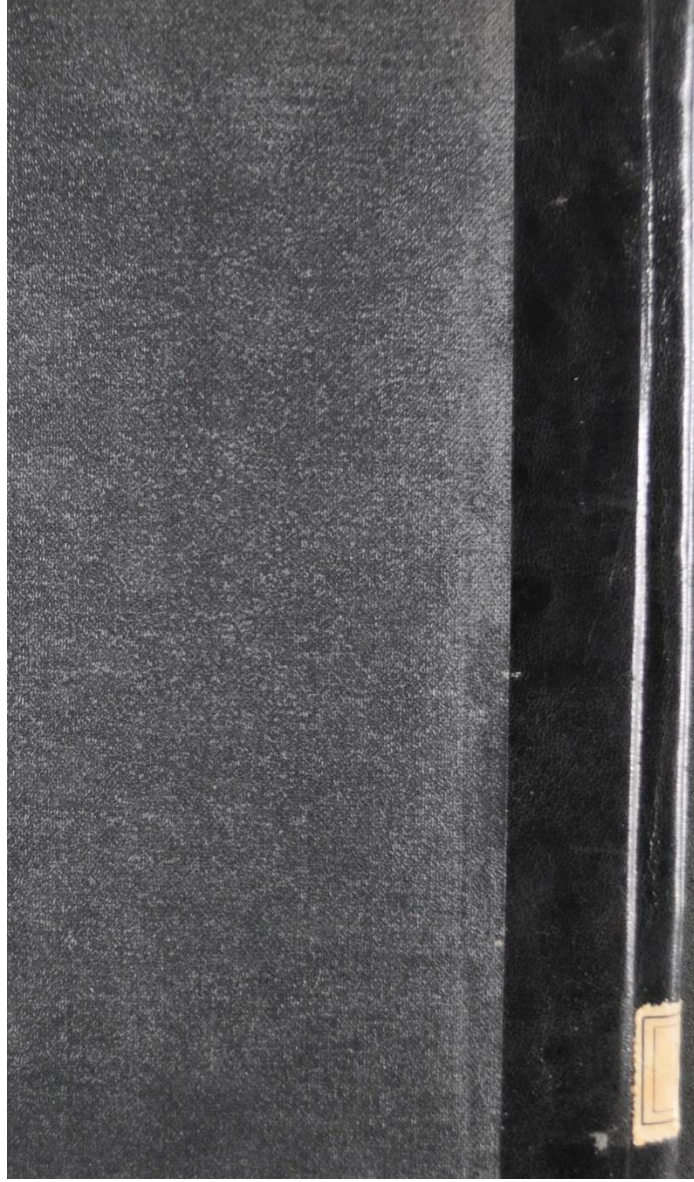
Hikâyât'ta bulunması mümkündür. Bahse konu anlatıların tespiti Ezop anlatı dağarcığını genişletecektir.

Kaynakça

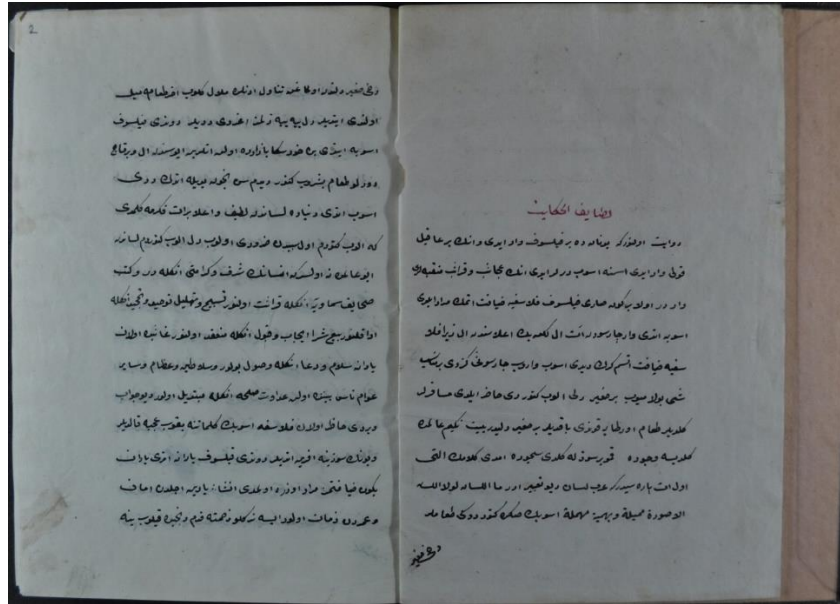
- Aisopos. (2017). *Aisopos Masallar, Bütün Ezop Masalları* (Çev.: İo Çokona). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ataç, N. (2008). *Aisopos Masalları*. Yapı Kredi Yayınları.
- Ayan, G. (1994). "Lami'î Çelebi'nin Hayatı, Edebî Kişiliği ve Eserleri". *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (1), 43-65.
- Beydebâ. (Tarihsiz). *Kelile ve Dimne* (Çev.: Selahattin Alpay) (4. Baskı). Bedir Yayınevi.
- Binbir Gece Masalları*. (2017). (Çev.: Ekrem Demirli ve Sümeysra Özkan) (2. Baskı) (Cilt 1). Alfa Yayınları.
- Celâl-zâde Sâlih Çelebi. (2017). *Cevâmiu'l-Hikâyât ve Levâmiu'r-Rivâyât Tercümesi (İnceleme-Metin)*. (Haz.: Tuncay Bülbül). TEZMER.
- Cunbur, M., Kaya, D., Ünver, N., Yılmaz, H. (1999). *Türk Dil Kurumu Kütüphanesi Yazma Eserler Kataloğu*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gönçer, S. (1971). *Afyon İli Tarihi* (Cilt 1).
- İsmail b. Âli. (2011). *Câmiu'l-Hikâyât* (Haz.: Tuncay Bülbül). Grafiker Yayınları.
- Karaismailoğlu, A. (2022). Kelile ve Dimne. *TDV İslam Ansiklopedisi*. Ankara: TDV Yayınları, (25), 210-212.
- La Fontaine, J.D. (1991). *Bütün Masallar* (Çev.: Sabahattin Eyüboğlu). Cem Yayınları.
- Lami'î Çelebi. (2015). *Latîfeler Kitabı Letâif-i Lâmi'î* (Haz.: Yaşar Çalışkan). Büyüyen Ay Yayınları.
- Lâmi'î-zâde Abdullah Çelebi (1994). *Latîfeler* (Haz.: Yaşar Çalışkan). MEB Yayınları.
- Levend, A. S. (1969). Kemal-paşazade'nin Yusuf u Züleyha'sı. *Türk Dili Araştırma Yıllığı-Belleten* (17), 251-281.
- Nazîr, İ. (2019). *Câmiu'l-Hikâyât Tercümesi* (Haz.: Müjgân Çakır). DBY Yayınları.
- Nejad, H. R. (H.1393/M.2014). *Ferheng-i Istilâhât ve Darbu'l-Meselhâ-yı Pârsî*. İntişârât-ı Ârif Kâmil.
- Phaedrus. (2000). *Ezop Masalları* (2. Baskı) (Çev.: Türkan Uzel). Öteki Yayınları.
- Süheylî, Ahmed b. Hemdem. (2015). *Acâibü'l-Meâsir ve Garâibü'n-Nevâdir* (Haz.: İlknur Kerenci) (2. Baskı). Büyüyen Ay Yayınları.
- Ulutürk, V. (1992). "Binbir Gece". *TDV İslam Ansiklopedisi*. TDV Yayınları, (6), 180-181.
- Uzun, M.İ. (2003). "Mecmua". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. Ankara: TDV Yayınları, (28), 265-268.
- Yalçınkaya, Ş. (2010). "Süheylî, Ahmed". *TDV İslam Ansiklopedisi*. TDV Yayınları, (38), 32-33.
- Yüksel, İ. (2016). *Amoriumlu Ezop* (1. Baskı). Afyonkarahisar Belediyesi Kültür Yayınları.
- Zeren, M. (2008). *Mesnevi'de Geçen Bütün Hikâyeler* (22. Baskı). Nar Yayınları.

EK: Bazı Tıpkıbasım Görüntüleri

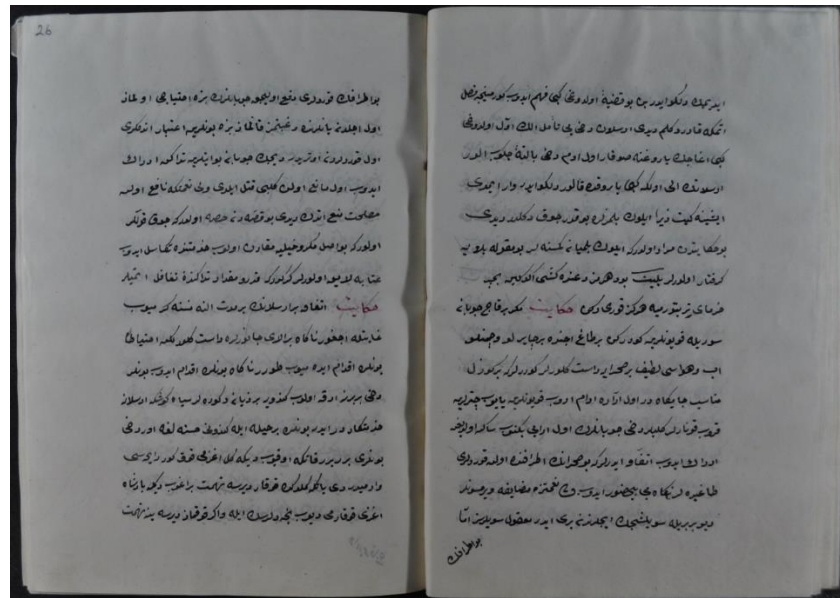
Ön Kapak



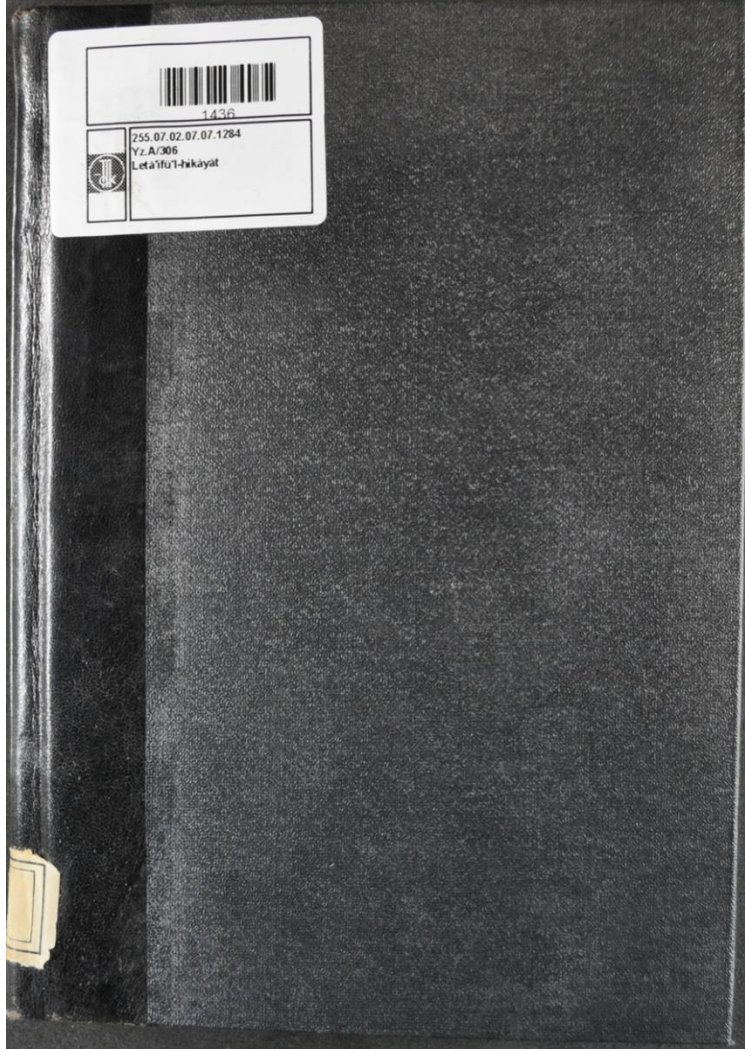
1b, 2a



25b, 26a



Arka Kapak



30. Yûsuf-ı Meddâh'ın Varka ve Gülşâh Mesnevisinde "Mekân"¹

Şebnem Şerife ŞAHİNKAYA²

APA: Şahinkaya, Ş. Ş. (2024). Yûsuf-ı Meddâh'ın Varka ve Gülşâh Mesnevisinde "Mekân". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 506-524. DOI: 10.29000/rumelide.1469431.

Öz

Tahkiyenin temel unsurlarından biri, kurgulanan olayların cereyan ettiği ve şahısların içinde yaşadığı yer olan mekândır. Anlatma esasına dayalı edebî metinlerde mutlaka gerçek, hayalî, fantastik ya da ütopik bir mekâna ihtiyaç vardır. Mekân, anlatının bir zemine tutunmasını sağlayarak gerçeklik duygusu yaratmaktadır. Böylelikle anlatıda geçen olaylar ve kahramanlar daha belirgin ve net bir şekilde görünür olmaktadır. Mekân anlatıda, sadece bir tasvir ve tanıtım aracı değildir. Şahıs kadrosunu da doğrudan etkileyen bir unsurdur. Mesnevi kahramanlarının psikolojik tahlillerinin yapılmasında, kahramanların karakterlerini açıklamada ve olayların gidişatını belirlemede büyük bir öneme sahiptir. Varka ve Gülşâh, 14. yüzyıl şairlerinden Yûsuf-ı Meddâh tarafından kaleme alınmış bir aşk mesnevisidir. Bu eser, Ayyukî'nin aynı adlı mesnevisinden esinlenerek yazılmıştır. Türk edebiyatında bu isimle yazılan ilk mesnevi olarak bilinmektedir. 1743 beyitten ibaret olan bu eser, altı meclisten oluşmaktadır. Ayrıca mesnevide, didaktik mahiyette beyitler, tasavvufî motifler ve kahramanların ağızından söylenmiş gazeller de bulunmaktadır. Varka ve Gülşâh adlı mesnevide geçen mekânlar, gerçek hayatta var olan coğrafyalar olarak takdim edilmektedir. Söz konusu anlatıda, kabileler arası mücadeleler, savaşlar ve göçebe bir yaşam tarzı sebebiyle açık mekânların öne çıktığı görülmektedir. Ancak geleneksel anlatı türlerinde mekân kavramına bir fonksiyon yüklenerek detaylı bir şekilde ele alındığını söylemek güçtür. Bu çalışmada, Varka ve Gülşâh adlı mesnevide mekânın fonksiyonunun ortaya koyulması amaçlanmış olup mekânlara ait hususiyetler incelenerek örnekler üzerinden açıklanmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: 14. Yy., Yûsuf-ı Meddâh, Varka ve Gülşâh, Mesnevi, Mekân

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %8
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 17.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469431
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
² Dr. Öğr. Üyesi., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Fen Edebiyat Fakültesi, Eski Türk Edebiyatı ABD / Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Department of Turkish Language and Literature, Faculty of Science and Literature, Department of Old Turkish Literature (Nevşehir, Türkiye), serifeordek@nevsehir.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-7909-3398, **ROR ID:** https://ror.org/019jds967, **ISNI:** 0000 0004 0386 1930, **Crossref Funder ID:** 100019891

Place in Yûsuf-1 Meddâh's Mathnawi of Varka and Gülşâh³

Abstract

One of the basic elements of narrative is the place where the fictional events take place and where the characters live. In literary texts based on narrative, a real, imaginary, fantastic or utopian place is absolutely necessary. Because it holds the story together, the place creates a sense of reality. In this way, the events and heroes of the narrative become clearer and more visible. Place is not only a means of description and introduction in the narrative. It is also an element that directly affects the characters. It is of great importance in the psychological analysis of Masnavi's heroes, explaining their characters and determining the course of events. Varka and Gülşâh is a love masnavi written by Yûsuf-1 Meddâh, one of the poets of the 14th century. This work was inspired by Ayyukî's masnavi of the same name. It is known to be the first masnavi in Turkish literature to be written under this name. It consists of 1743 couplets and is divided into six chapters. There are also didactic couplets, mystical motifs and ghazals sung from the mouths of heroes in the Masnavi. The places in the masnavi Varka ve Gülşâh are presented as geographies that exist in real life. In the narrative in question, open spaces are seen to come to the fore as a result of tribal struggles, wars and a nomadic way of life. In traditional narrative genres, however, the concept of space is treated in detail by assigning a function to it. The aim of this study is to reveal the function of space in the masnavi named Varka and Gülşâh and to analyze and explain the characteristics of the spaces through examples.

Keywords: 14. century, Yûsuf-1 Meddâh, Varka and Gülşâh, Mathnawi, The place

Giriş

Arapça "kevn" kökünden gelen mekân; yer, ev, hane, uzay anlamlarına gelmektedir (Parlatır 2011: 1042). İnsanın yaşam alanını oluşturan çevresel alandır. Psikolojik olarak da değerler yüklenen kuşatıcı ve insan merkezli bir kavramdır (Alsaç, 2021, s. 172).

Tabiat, insan için bu dünyadaki ilk mekân algısı olup insanın barınmasını sağlayan yaşam alanıdır. Bu nedenle klasik anlatıların çoğunda dağ, orman, çöl, mağara gibi mekânlar yaşam alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak mekân, toplumun değişen yaşam şartlarıyla birlikte dönüşmektedir. İnsanın tabiatı medeniyete geçişinde yapılar da değişim yaşanmaktadır (Alsaç, 2021, s. 173, 174).

³ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 8

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 17.03.2024-Acceptance Date: 20.04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469431

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Anlatma esasına dayalı eserlerde mekân, metin halkalarının oluşmasında önemli bir unsurdur (Aktaş, 2022, s. 70). Bir anlatıda yaşanan olayların sahnesidir. Mekânın detaylı bir tasviri, söz konusu mekânda yaşayan kişilerin karakteri, sosyal ve kültürel kimliğiyle ilgili pek çok ipucu vermektedir (Çetişli, 2014, s. 100). Anlatıcı mekânı, olayların gerçekleştiği çevreyi tanıtmak, toplumu yansıtmak, kahramanları ve atmosferi yaratmak için kullanabilmektedir (Tekin, 2009, s. 129). Anlatıcı bu tutumu sergilerken, anlatıklarına gerçeklik kazandırma gayesi gütmektedir. Anlatının bir zemine tutunmasını sağlayarak gerçeklik duygusu yaratmaktadır. Böylelikle okuyucu, anlatıda geçen olayların mahiyetini anlamakta zorlanmamaktadır.

Anlatılarda mekân, çoğu zaman içinde yaşadığımız dünyada var olan yerlerdir ve gerçek isimleriyle eserde geçmektedir (Çetişli, 2014, s. 100). Ancak mekân, gerçek dünyadan olabileceği gibi hayalî, fantastik ve ütöpik yerler de olabilmektedir. Anlatı türlerinde mekân, somut ve soyut mekânlar olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır. Somut mekânlar, bu evrene ait olan içinde yaşadığımız yerlerdir. Bunlar açık ve kapalı mekânlar olmak üzere iki bölümde ele alınmaktadır. Açık mekânlar, köy, şehir, dağ, deniz, ova, çöl, ülke gibi açık alanlardan oluşan mekânlardır. Kapalı mekânlar da köşk, saray, ev, oda, okul gibi yerlerdir (Çetin, 2015, s. 135, 138). Soyut mekânlara ise fantastik konulu anlatılar dışında rastlamak zordur.

Geleneksel anlatılarda mekân kavramına bir fonksiyon yüklenerek derinlemesine ele alındığını söylemek güçtür. Çoğu zaman mekân, sadece olayların sahnesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Roman öncesi anlatıların pek çoğunda ayrıntılı bir mekân tasvirinden söz etmek mümkün değildir.

Varka ve Gülşâh Mesnevisinin Özeti⁴

Mekke'de Zahir İbn Hayy Benî Şeybe isminde bir kavim vardır. Bu kavmin, Hilâl ve Hümmam adında iki lideri vardır. Bu iki liderin ay ve güneşe benzeyen çocukları olur. Hümmam'ın Varka adında bir oğlu Hilâl'in ise Gülşâh adında bir kızı dünyaya gelir. Birbirinden hiç ayrılmayan, beraber büyüyüp beraber mektebe giden, beraber silahşor olmayı öğrenen Varka ve Gülşâh birbirlerine âşık olur. Birbirlerine olan aşkları insanlar arasında kısa sürede duyulur. Evlenmeleri uygun görülen iki sevgiliye, ailelerinin de rızası alınarak yedi gün ve yedi gece süren bir düğün tertip edilir.

Gülşâh'ın Varka'ya gelin olarak gideceği gece, Gülşâh'ın dillere destan güzelliğini duyan Benî Amr ordusuyla birlikte gelip Gülşâh'ı kaçırmak için hazırlıklarını yapıp yola çıkar. Benî Amr ve bekçilerin uyuduğu bir esnada Gülşâh'ı kurtarır. Ancak Benî Amr, Varka ve Gülşâh'ın peşini bırakmaz. İki kabile arasında savaş başlar. Bu savaşın sonunda Varka'nın babası şehit olur. Benî Amr, Gülşâh'ı tekrar esir alır ve kendisini kabul etmesi durumunda her ne isterse yapabileceğini, ona sahip olduğu her şeyi verebileceğini söyler. Bunun üzerine Gülşâh, Varka'dan çok korktuğunu, Varka'nın başını getirmesi halinde Benî Amr'ı kabul edebileceğini söyler. Bu sözleri duyduğuna çok sevinen Benî Amr, Varka ile mücadelesinin sonunda Varka'nın boynuna ip bağlayarak getirir. Gülşâh, Varka'nın iplerini çözer ve ardından Beni Amr'ı öldürür.

Varka ve Gülşâh birlikte kabilelerine dönerler. Kabile halkı, bu mücadelenin ardından Gülşâh'ı Varka'ya yeniden ister. Ancak Gülşâh'ın babası kabul etse de annesi, kabul etmez. Varka'nın fakir ve yetim olduğunu, süt parası getirmezse kızını ona vermek istemediğini belirtir. Bunun üzerine Varka, dayısı olan Yemen Şah'ından yardım istemek için bir mektup yazarak hizmetçisiyle gönderir. Fakat aradan altı

⁴ Anlatının özeti, Kazım Köktekin'in hazırlamış olduğu Yûsuf-ı Meddâh Varka ve Gülşâh adlı eserinde yer alan çeviri yazılı metin üzerinden okunup hazırlanmıştır. Köktekin, K. (2007). Yûsuf-ı Meddâh Varka ve Gülşâh. Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.

ay geçmiş olmasına rağmen hizmetçi geri dönmez. Varka, Yemen'e gitmek için hazırlığını yapıp yola çıkar. Yemen sınırına ulaştığında bir kervanla karşılaşır. Onlardan, Melik Anter tarafından Yemen'in kuşatıldığını, Selim Şah ve beylerinin esir alındığını öğrenir. Varka, Melik Anter ve ordusuyla savaşmaya ve dayısını kurtarmaya karar verir. Melik Anter'in büyük ordusu karşısında savaş pozisyonu alınır. Varka meydana doğru ilerler ve Melik Anter'e seslenerek savaşçılarını göndermesini ister. Varka her gelen savaşçıyı öldürür. Melik Anter, Varka'nın sergilediği yiğitliği görünce onu yenebilecek bir savaşçının bulunmasını ister. Ancak bu çabası da boşa gider.

Melik Anter, beylerini toplayıp bir çözüm bulmalarını ister. Bunun üzerine Anter'in veziri, Varka'nın esir olan Yemen Şah'ı için bu şekilde savaştığını, şah ile beylerini meydana kurulacak darağaçlarına asmaları durumunda bu mücadelenin son bulabileceğini söyler. Melik Anter, vezirinin söylediklerini kabul ederek darağaçlarının kurulmasını emreder. Selim Şah ve beylerini darağaçlarının yanına getirirler. Durumu gören Varka, askerleriyle birlikte dayısını ve beyleri kurtarmaya gider. Bu mücadelenin sonunda Varka, düşman askerlerini darmadağın ederek dayısını kurtarır. Bunun ardından Yemen'de bir işret meclisi kurulur.

Melik Anter'in beyleri ve hilekâr veziri Varka'yla mücadele konusunda bir çare düşünmeye başlarlar. Hilekâr vezir bir plan yapar. Herkes planını beğenir ve hazırlıklar başlar. Melik Anter'in emriyle herkes atlarına biner. Bu haberi duyan Selim Şah ve Varka ordunun başına geçip savaş düzeni alırlar. Varka'yı meydana çekmeye çalışırlar ve Varka silahını atının üzerine sağlamca bağlayıp onlara doğru koşmaya başlar. Koşarken vezirin planı üzerine kazılan çukurun içine düşer. Hemen kement atıp Varka'yı yakalarlar. Bu duruma üzülen Selim Şah askerleriyle birlikte şehre geri döner.

Çok mutlu olan Melik Anter ise içki meclislerini kurdurur. Cellada, Varka'yı da götürüp öldürmesini söyler. Cellat, aşk derdinden şiir söyleyerek ağlayan Varka'nın ağzından dökülen sözcüklere hayran kalır ve derdinin ne olduğunu sorar. Zenci ve Varka dertleşmeye başlarlar. Bu sırada zencinin, Varka'nın Yemen'e mektup yolladığı kendi hizmetçisi olduğu anlaşılır. Bunun üzerine zenci, hemen Varka'nın ellerini çözerek, kılıcını ona verir. Ardından gidip bir at ve silah getirir. Varka, Melik Anter'in çadırına girerek başını keser. Kesik başı yanlarına alarak Selim Şah'ın huzuruna gelirler. Duruma çok sevinen şah, eğlenceler tertip edilmesini ister. Melik Anter'in yağmalanan eşyaları da Varka'ya verilir.

Melik Muhsin adında Şam ülkesinin bir hükümdarı vardır. Bir gün güzeller bahsi esnasında hükümdarın taciri Gülşâh'ın güzelliğinden bahseder. Melik Muhsin, bu anlatım üzerine görmeden Gülşâh'a âşık olur. Kılık değiştirip tüccar kisvesinde yanına da mücevherler alarak yola çıkar ve Benî Şeybe kabilesine ulaşır. Herkese hediyeler dağıtan Melik Muhsin'e, Hilâl bir çadır kurdurur. Melik Muhsin, Gülşâh'ı istemek için kızın ailesine birini gönderir. Hilâl ise Gülşâh'ı kardeşinin oğluna vereceklerini söyler. Hilâl'in eşi ise Melik Muhsin'in getirdiği hediye ve mücevherleri görünce kızını Melik Muhsin ile evlendirmek ister. Kızını, Melik Muhsin ile evlendirebilmek için Varka'ya Gülşâh'ın canını feda ettiğini söylemeyi ve kızı Melik Muhsin'e vermeyi planlar. Hilâl'i de bu planı uygulamaya ikna eder. Üç gün süren düğünden sonra Gülşâh'ı, Melik Muhsin'e verirler. Bunun üzerine Melik Muhsin, Şam hükümdarı olduğunu açıklayarak Şam'a doğru yola çıkmaya hazırlanır. Gülşâh, Varka'nın yüzüğünü sırtasına vererek Varka geldiğinde annesinin yaptığı hileyi ona anlatmasını ister.

Yemen'den yola çıkan Varka, Mekke'ye ulaştığı zaman Benî Şeybe halkının karalar içinde yas tuttuğunu görür. Ancak kimse Varka'ya sebebini açıklamayarak Hilâl'i çağırırlar. Hilâl de ağlayarak Varka'nın yanına gelir. Gülşâh'ın öldüğünü söyler. Bunu duyan Varka, atından düşüp bayılır. Kendine geldiğinde Gülşâh'ın mezarının nerede olduğunu sorar. Gülşâh'ın mezarını gördüğü zaman hançerini çekip kendini

öldürmek ister. Yanındakiler ise elindeki hançeri ve diğer bütün silahlarını ondan uzaklaştırırlar. Üzüntüsünden perişan olan Varka, ağlayarak şiirler söylemeye başlar ve geceyi mezarın başında geçirir.

Varka'nın Yemen'den getirdiği malları gören Hilâl ve eşi yaptıkları plana, oynadıkları oyuna çok pişman olurlar. Bir gece Varka, mezarın başında ağlarken Gülşâh'ın sırdaşı gelerek bütün gerçeği ona anlatır. Bunun üzerine Varka, hemen mezarı açar ve bir koyun cesedine rastlar. Varka, yanına kimseyi almaz ve Allah'a sığınarak Şam'a doğru yola çıkar. Yolculuğu sırasında haramilerle mücadele eder ve onları öldürür. Ancak Varka da yaralanır. Bir süre sonra atı bir pınar kenarına ulaşır. Su içmek için eğildiğinde yaralı olan Varka düşer ve orada kalır. Ertesi sabah o civarda gezen Melik Muhsin ve beyleri Varka'yı yaralı bir halde görünce onu tedavi etmesi için cerrah çağırırlar. Varka uyandığında Melik Muhsin'in adamlarına kendisinin Bağdatlı bir tüccar olduğunu belirtir. Melik Muhsin, yakalayamadığı haramileri Varka'nın öldürdüğünü duyunca onun iyi bir savaşçı olduğunu anlar. Saraya getirmelerini ve ona iyi bakmalarını emreder.

Melik Muhsin, Gülşâh'ın yanına gittiğinde ona olanları anlatır. Gülşâh da yaralıya şurup içirmek ister. Gülşâh'ın gönderdiği şurubu içen Varka, kırk gün sonra sağlığına kavuşur. Gülşâh'ın o sarayda olduğunu düşünen Varka, yanındaki yüzüğü Gülşâh'a götürmesi için dadiya verir. Dadi yüzüğü Gülşâh'a ulaştırır. Yüzüğü gören Gülşâh bayılır. Kendine geldiğinde yüzüğü ona kimin verdiğini sorar. Dadi da Varka'nın kendisinden istediği gibi yaralının elinden düşmüş olabileceğini söyler. Gülşâh hemen yaralı kişiyi görmek ister. Varka, sarayın önüne çıkınca onu gören Gülşâh bayılıp aşağıya düşer. Varka hemen yetişir ve Gülşâh'ı tutar. Ancak Gülşâh'ın kokusunu alınca o da bayılır. Onların arasındaki aşkta şehvete yer olmadığını, nefis isteklerinden uzak olduğunu gören Melik Muhsin, aralarından çekilir.

Altı ay geçtikten sonra Varka yola revan olmak için Gülşâh'tan izin ister. Ancak Gülşâh, onun gitmesine razı olmaz. Gülşâh için bir süre daha sarayda kalan Varka, bir süre sonra vuslatın ayrılık olmadan gerçekleşmeyeceğini dile getirerek yanına bir köle alır ve yola çıkar. Yol boyunca ağlayarak atını sürmeye devam eder. Bir süre sonra atından inerek uyumak istediğini söyler. Kölesinden de atını otlatması için götürmesini ister. Artık ayrılık acısına katlanamayan, Gülşâh'a hiç kavuşamayacağını düşünen Varka, secdeye kapanır. Allah'a yalvararak ölmeyi diler. Köle döndükten sonra Varka'nın canını teslim ettiğini görür. Yoldan geçen iki atlının yardımıyla Varka'yı oraya gömerler. Köle, kendisine yardım eden bu iki kişiden Varka'nın ölüm haberini gidip Gülşâh'a söylemelerini ister. Varka'nın öldüğünü öğrenen Gülşâh, çok üzülür. Melik Muhsin'den kendisini, Varka'nın mezarına götürmesini ister. Mezara varınca bir hançerle aşkı uğruna o da canını verir. Gülşâh'ı Varka'nın mezarını açtırarak yanına koyarlar. Melik Muhsin ve beyleri ağlayarak yas tutarlar.

Melik Muhsin, Varka ve Gülşâh'ın mezarının olduğu yere bir saray yaptırır. Dua için oraya gelenler de kendilerine ev yaptırmaya başlarlar. İki yıldan sonra oradaki yerleşim büyür ve bir şehre dönüşür.

Hz. Muhammed, bir savaştan dönerken bu şehre gelir. Melik Muhsin ise beyleriyle birlikte onları karşılamaya gelir. Hz. Muhammed, Melik Muhsin'e siyah giyinmesinin sebebini sorar. Melik, Varka ve Gülşâh'ın hikayesini anlatır. Bunun üzerine mezarı ziyaret ederler. Sahabeler, peygamberimizden iki âşğın yeniden hayata dönmesini rica ederler. Hz. Muhammed "Ömürleri bu kadardı. Eğer sizler cömertlik gösterip ömrünüzden istediğiniz kadarını bağışlarsanız ben de yeniden hayata dönmeleri için dua ederim." buyurur. Hz. Ömer, Hz. Osman ve Hz. Ebubekir ömürlerinden onar yıl bağışlar. Hz. Ali de "Kalan ömrüm onların olsun." buyurur.

Hız. Muhammed, iki âşık için dua eder. Allah'ın gücü ve kudretiyle mezar yarılr. Varka ve Gülşâh ayağa kalkarlar. Hız. Muhammed, Varka ve Gülşâh'ın nikahını kıyar. Kırk yıl boyunca mutlu bir şekilde hayat sürerler.

1. Varka ve Gülşâh Mesnevisinde Mekân

1.1. Somut Mekânlar

1.1.1. Açık Mekân

Zahir İbn-i Hayy Benî Şeybe

Hız. Muhammed zamanında geçen anlatıda ilk kullanılan mekân Arap toplumunda hüküm süren, Mekke çölünde yer alan ve şânı tanıdık tanımadık herkese ulaşan Zahir İbn-i Hâyy Benî Şeybe kabilesidir. Varka ve Gülşâh'ın babaları ve aynı zamanda iki kardeş olan Hümâm ve Hilâl bu kabilenin reisidir. Mesnevide Benî Şeybe, göçebe bir hayat süren, savaşçı insanlarıyla bilinen ve kabileler arası savaşlarıyla tanınan, küçük yaşta çocukların bile silahşor olmayı öğrendikleri bir kabile olarak anlatılmaktadır. Bunun yanı sıra at, koyun ve deve gibi hayvanlar da kabile insanları için büyük önem taşımaktadır. Eserde söz konusu mekân, Varka ve Gülşâh'ın dünyaya gelişiyle birlikte mutluluğun, sevincin yaşandığı bir mekân olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak sonrasında burada yaşanan savaşların, ölümlerin ve ayrılıkların etkisiyle birlikte bu mutluluk yerini üzüntüye bırakmaktadır. Mekân, anlatıda hem olumlu hem de olumsuz hadiselerle anılmaktadır.

"Mustafa devrinde bir kavmün adı

Zâhir İbn-i Hâyy Benî Şeybe idi

Mekke ilinde olurdu berrîde

Varmışdı çavı biliş ü yada" (B. 14-15)⁵

Mekke

Mesnevide kullanılan mekânlardan biri Mekke'dir. Mekke, klasik şiirin coğrafyası içinde önemli bir yere sahiptir. Ka'be'nin orada bulunması çoğunlukla mecaz yoluyla Mekke'den söz edilmesine neden olmuştur (Pala, 2002, s. 314).

Mesnevide, Mekke'den çok az yerde söz edilmektedir. Detaylı bir tasvire de yer verilmemiştir. 15. beyitte Zahir İbn-i Hayy Benî Şeybe kabilesinin Mekke'de yer aldığı söylenmektedir. Diğer bir beyitte ise aşağıdaki örnekte de belirtildiği gibi *"Hikâyet-i zengî gulâm u Varka-i pehlevân-ı cihân"* başlığı altında Varka ile köle arasında geçen bir diyalogda, kölenin Varka'ya nereli olduğunu sorması üzerine Varka, Mekke ilinden olduğunu belirtmektedir. Eser boyunca Mekke ile ilgili ayrıntılı bir bahse, tasvire rastlanamamıştır.

"Varka eydür Mekke ilidir ilüm

Seyr iderken bunda ugradı yolum" (B. 791)

⁵ Çalışmada kullanılan beyitler, Kazım Köktekin'in eserinden alınmış olup söz konusu esere göre numaralandırılacaktır. Köktekin, K. (2007). Yûsuf-ı Meddâh Varka ve Gülşâh. Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.

Hayyu Benî Hayf

Hayyu Benî Hayf, eserde Zahir İbn-i Hâyy Benî Şeybe kabilesine yakın bir kabile olarak anlatılmaktadır. Bu bilgiden yola çıkarak söz konusu kabilenin de Mekke civarında yer aldığını söyleyebiliriz. Benî Amr, bu kabilenin reisidir. Eserde, kabilenin tamamından dinsiz, kibirli, küffar ve lanetlenmiş olarak söz edilmektedir.

*“Varıdı bir kavm bunlara yakın
Cümlesi bî-dînidi kibr ü la’în*

*Her birine ad viren ol üstâd
Bunlara Hayyu Benî Hayf urdı ad*

*Beglerinün adı hem küfr-i şedîd
Ol begün adı Benî Amr-ı pelîd” (B. 75-77)*

Yemen

Arap yarımadasının güneybatısında yer alan bir yerleşimdir. Klasik şiirimizde çoğunlukla akik taşının Yemen’de bulunması sebebiyle ve Süheyl yıldızıyla birlikte anılmaktadır. Aynı zamanda eski coğrafyada bir yerleşim bölgesi olarak önemli bir yere sahiptir (Pala, 2002, s. 495).

Mesnevîde en çok söz edilen mekânlardan biri Yemen’dir. Mesnevîde anlatılan olayların büyük bir bölümü Yemen’de geçmektedir. Anlatının başkahramanlarından biri olan Varka’nın dayısı Yemen şâhidir. Varka, Gülşâh ile evlenebilmek için kendisinden istenilen süt parasını temin edebilmek amacıyla dayısı Selim Şâh’a hizmetçisiyle bir mektup gönderir. Aylar geçmesine rağmen mektubuna cevap alamayan Varka, kendisi yola koyulur. Böylelikle kahramanın yolculuğu başlar.

Eserde Yemen, Melik Anter ve askerlerine karşı verdiği mücadeleyle ön plana çıkmaktadır. Anlatıda, Melik Anter ve askerleri tarafından Yemen’in harap edildiği, şâhinin, beylerinin ve halkının bir kısmının hisarda esir alındığı belirtilmektedir. Mücadelenin yoğun olması nedeniyle Yemen karşımıza savaş meydanlarıyla, atlarıyla, ordusuyla, savaş âletleriyle, savaş meydanlarına açılan kuyuların tasviriyle çıkmaktadır. Buna ilaveten Yemen’in sarayından, kalesinden (hisar), zaferler sonrası kurulan işret meclislerinden, kahramanın ayağına saçılan inci ve mücevherlerden yani Yemen’in zenginliklerinden de bahsedilmektedir.

*“Didiler kim Varka’ya bilmez misin
Kim sana tayı olur şâh-ı Yemen” (B. 372)*

*“Var bu mektûbı Yemen şâhına vir
Eyt ana cânun-içün kurtar esîr” (B. 377)*

*“Çün Yemen etrâfına göneldi ol
Aglayu zârî kılur giderdi ol” (B. 427)*

*"Hamle kıldı Varka-i çâbük-sivâr
Kıldı bunları şolok dem târumâr*

*Varka tayusın alıp döndi gelür
Şâhlarını ol kavim dahı alır*

*Tayusını aldı beglerle bile
Şâz u hurrem kaygusuz girdi yola*

*Tabl-ı âsâyış uruldu döndiler
Sevinüben iki leşker kondılar*

*Ol vezîr ol dem Selîm Şâh'a meger
Bile getürmiş idi tâc hem kemer*

*Ol mülûkâne murassa' tonların
Cümle giydi pâdişâh birin birin*

*Sıçradı bindi Selîm Şâh atına
Elin öpdi geldi Varka katına*

*Virdi hil'at beglere dahı vezîr
Atlara atlandılar cümle emîr*

*Varka'ı koçdı Selîm Şâh-ı Yemen
Virdi hil'atler işitgil imdi sen" (B. 669-677)*

Dicle ve Ceyhun

Dicle ve Ceyhun nehri, klasik şiirimizde çoğunlukla âşığın göz yaşlarına benzetilmektedir. Âşığın gözyaşları da söz konusu nehirler gibi akmaktadır (Pala, 2002, s. 101, 126). Gür akan sularıyla tasvir edilip çeşitli sanatlara konu olmaktadır. Mesnevîde, Hayyu Benî Hayf kabilesinin reisi Benî Amr'ın, Gülşâh'ı Varka ile evleneceği gece kaçırması üzerine Gülşâh ağıtlar yakar, şiirler söyler. Yârine kavuşamadığı için çok göz yaş dökken Gülşâh, kendi göz yaşında boğulduğunu, Dicle ve Ceyhun nehrine gerek olmadığını dile getirmektedir. Döktüğü göz yaşlarının Dicle ve Ceyhun'un suları gibi çok olduğunu belirtmektedir.

*"Yârimün vaslından ayırdı beni
Ne katı zecr eyledi bu dîn bana*

*Kendü gözüm yaşına gark olmuşam
Hod ne hâcet Dicle vü Ceyhûn bana" (B. 103-104)*

Kûh-ı Kâf

Efsanevî bir dağdır. Yaygın inanışa göre bu dağın, çadırı destekleyen bir direk gibi gökyüzünü taşıdığına ve yeryüzünün dengesini koruduğuna inanılmaktadır. Yeraltından birer damarla mevcut bütün dağların da ona bağlandığı kabul edilmektedir (Demirci, 2001, s. 144-145). Efsaneye göre cinler ve şeytanlar, Ye'cûc ile Me'cûc, Anka bu dağın arkasındadır (Pala, 2002, s. 261). Genellikle şiirlerde “Kûh-ı Kâf” ya da “Cebel-i Kâf” şeklinde mekân olarak ele alındığı görülmektedir. Hikmetin bulunduğu uzak yer / mekân anlamında, himmet ve kanaat gibi soyut kavramlara benzetme unsuru olarak kullanılmaktadır (Kaplan, 2022, s. 356-357). Ayrıca güç, yükseklik ve ihtişamlı ilgili karşılaştırmalarda da karşımıza çıkmaktadır. Varka ve Gülşâh adlı eserde Varka, düşmanı Beni Amr'a marifetli bir yiğitlik göstereceğini, Kûh-ı Kâf (gibi güçlü ve ihtişamlı) olsa da onu alt üst edeceğini belirtmektedir. Eserde söz konusu mekân, benzetme unsuru olarak kullanılmaktadır.

*“Uş benem Varka harîfün hamle kıl
İy utanmaz hâyin iy kibr ü hacîl*

*Gösterem erlik sana lu' b u hüner
Kûh-ı Kâfisan kılâm zîr ü zeber*

*Çün Benî Amr işidir sünü alur
Kamçı urur atna hamle kılur*

*Varka savdı hamlesini atnun
Üzerine muhkem oturdu atun*

*Girü döndi gürz urdu Varka'ya
Ger kayaya vursa düşerdi kaya” (B. 262-266)*

Kîş ve Bahreyn

Kîş, Basra Körfezi'nde, İran'a bağlı bir adadır. Orta çağ sonlarında adayı ele geçiren bir prensin kurduğu donanmayla ada büyük önem kazanmıştır. Ayrıca 11. yy. itibarıyla mühim bir ticaret merkezi haline gelmiştir (Britannica, 1994, s. 113).

Bahreyn, Basra Körfezi'nde bulunan ada ülkesidir. Antik çağlardan 19. yy. kadar inci ticaretine hakim olmuşlardır (Bilge, 1991, s. 492-495).

Varka ve Gülşâh adlı mesnevîde hem Kîş hem de Bahreyn, ordusunun, askerinin gücüyle ele alınmaktadır.

*“Gülle gibi Kîş ü Bahreyn leşkerin
Önine bıraguban sürdi varın” (B. 553)*

Hoten, Hitây, Çin, Maçın, Buhara, Semerkant, Sarây, Bulgar, Hârizm, Horasan, Irak, Hînd, Rum

Bu yer adları eserde, sadece 856 ve 857. beyitlerde geçtiği için tek başlık altında ve tek örnek üzerinden incelenecektir. Hoten ise söz konusu beyitlerin dışında 27. beyitte de geçmektedir. Öncelikle Hoten, Hitây, Çin, Maçın, Buhara, Semerkant, Sarây, Bulgar, Hârizm, Horasan, Irak, Hînd ve Rum ile ilgili literatür bilgisine yer verilerek klasik şiirdeki kullanımlarına değinilecektir. Son paragrafta ise incelenen eserde, bu yer adlarının kullanımı üzerinde durulacaktır.

Hatâ (Hoten, Hutun, Hotan, Hitâ, Hitây), Çin Halk Cumhuriyeti'nin Sincan Uygur Özerk Bölgesi'nin güneybatısında bir ildir. Söz konusu yer, klasik şiirde sevgilin saçı, benleri ve çoğu kez siyah renkle birlikte misk (müşg), âhû, gazal, Çin, Tatar, Türk-i Hatâ, nâfe, bağır, ciğer ve hûn gibi unsurlarla birlikte kullanılmaktadır. Ayrıca güzelleriyle ve kıymetli ipek kumaşlarıyla ünlüdür (Yeniterzi, 2010, s. 313).

Çin, klasik şiirde sık geçen ülkelerden biridir. Mani dininin yoğun olarak yayıldığı yerdir. Mani'nin bir ressam olması ve güzel minyatürlerle kutsal kitabının da süslü olması, ilaveten Doğu Türkistan'da Hitâ, Türk, Maçın ve Çiğil güzellerinin bulunması sebebiyle güzel yüz, çoğunlukla Çin'e nispet edilmiştir. Ayrıca Çin sözcüğüyle birlikte nakş, nakkâş, büt, sûret, nigâr gibi resimle ilgili sözcüklerin de sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Pala, 2002, s. 113, Yeniterzi, 2010, s. 309).

Maçın, Türkistan'ın doğusunda ve Tarım'ın güneybatısındaki çöllerde ve bunların güneyindeki dağlarda yaşayan bir Türk kabilesine verilen isimdir. Klasik şiirde, güzelleri, güzelliği, nakkaşları, miski ve bu bölgeden alınan haraçlarla zikredilmektedir. Çoğunlukla Çin sözcüğüyle birlikte kullanılmaktadır (Pala, 2002, s. 305, Yeniterzi, 2010, s. 321).

Buhara, günümüzde Özbekistan sınırları içindedir. Klasik şiirde genellikle Semerkant ile birlikte kullanılmaktadır. Geçmişte önemli bir ilim ve kültür merkezidir (Pala, 2002, s. 85).

Semerkant, Özbekistan'ın güneyinde yer alan tarihî bir şehirdir. Bu isimdeki "kand", kent anlamındadır fakat klasik şiirde, şairler sözcüğün şeker anlamını ön plana çıkararak Kandeher'la birlikte ele almaktadırlar. Ayrıca Semerkant, önemli bir kültür ve ilim merkezi olmasıyla, semerkandî kağıtlarıyla ve kilitleriyle klasik şiirde zikredilmektedir (Yeniterzi, 2010, s. 325).

Sarây, Altın Orda Hanlığı'nın başkenti olup tarihî bir şehirdir. Aynı zamanda büyük ticaret yolu üstünde bulunduğundan dolayı çok kısa sürede gelişip İdil Bulgarlarının başkenti Bulgar'ın yerini alarak bölgenin önemli bir siyasî merkezi olmuştur. Türkistan, Bizans, Anadolu, İran, Rus knezlikleri, Ceneviz ve Orta Avrupa'dan gelen tüccarların bulunduğu bir yer olmasından dolayı büyük bir ticaret merkezi haline gelmiştir (Kemaloğlu, 2009, s. 121).

Bulgar, İdil Bulgarlarının başkenti olup en önemli ve en büyük şehridir. Doğu Avrupa'nın iki büyük nehri İdil ve Oka'nın kesiştiği noktaya kurulduğu için önemli bir ticaret merkezidir. Ayrıca arkeolojik kazılar, bu şehirde zanaatkar toplulukların olduğunu da ortaya koymuştur (Topsakal, 2000, s. 35, 38).

Hârizm, Aral gölünün güneyinde uzanan topraklara verilen isimdir. Sibiryâ düzlükleri, Çin, İran, Hindistan gibi ülkelerle Güney Rusya ve İskandinav ülkelerini birbirine bağlayan bir noktada olduğu için önemli bir ticaret merkezidir (Özaydın, 1997, s. 217).

Horasan, İran'ın doğusunda yer alan bir bölgedir. Klasik şiirin coğrafyası içinde mühim bir yer tutmaktadır. Belh ve Buhara gibi şehirleri, verimli arazileri ve madenleriyle olduğu kadar buradan Anadolu'ya yapılan göçler ve Anadolu üzerinde bıraktığı derin izler nedeniyle de oldukça önemlidir (Pala, 2002, s. 222).

Irak, Dicle nehriyle aşağı Basra'ya kadar olan bölge olup Şat nehrinin iki tarafında yer alan bölgedir. Klasik şiirde adından sıkça söz edilir. Özellikle Türk musikisinin en eski makamlarından birisi olması sebebiyle kelime oyunları ile okuyucunun karşısına çıkabilmektedir (Pala, 2002, s. 1).

Hind (Hindistan), Hint ülkesidir. Klasik şiirde çok zengin malzeme ve hayallerle ele alınır. Uzak bir yer olması, esrarengizliği, havası, bahçeleri, kıymetli taşları, baharatı gibi hususlar vesilesiyle edebiyatımızda adından sıkça söz edilmektedir. Ülkeye, gökyüzünün yedinci katında bulunan Zuhâl yıldızı hakimdir. Zuhâl yıldızı, siyah rengi ve uğursuzluğu sembolize etmektedir. Bununla birlikte siyah tenli insanların yurdudur. Bu nedenle edebiyatımızda çoğu zaman sevgilinin saçları ve beni Hintliye benzetilmektedir (Pala, 2002, s. 221, Yeniterzi, 2010, s. 315).

Rum, Anadolu'ya verilen isimdir. Klasik şiirde Rum, parlaklık, beyazlık, güzellik, gündüz, ay, güzellerin bolluğu, eğlence, şarap, esirlerin, tacirlerin, kafirlerin çok olduğu yer olarak ele alınmaktadır (Yeniterzi, 2010, s. 324).

Yukarıda zikredilen yer adları incelenen eserde, Melik Muhsin'in sarayında padişah ve meclis ehli tarafından ay yüzlü, güzel dilberlerinin vasıflarıyla anılmaktadır. Ayrıca 27. beyitte gül yüzlü, yasemin tenli Varka ve Gülşâh, Hoten güzellerine benzetilmektedir. Dolayısıyla söz konusu yerin benzetme unsuru olarak kullanıldığı da görülmektedir.

*“Taht üstinde oturmuş şâd-kâm
Söylenürdi mâh-rûlardan kelâm*

*Her biri bir dilberün vasfın kılur
Meclis ehli işidüp tahsîn kılur*

*Hûb-ı Bulgar u Buhârâ vü Hitây
Çin ü Mâçîn ü Semerkand ü Sarây*

*Hind ü Hârizm u Horâsân u Irâk
Rûm u Şâm'un görklüleri ittifâk*

*Mâh-rûlar kim bular ilden ile
Görmişidi kamusu geldi dile” (B. 854-858)*

Şam

Suriye'nin başkenti olup dünyadaki en eski yerleşim merkezlerindedir. Geçmişte önemli bir kültür ve ticaret merkezi idi. Klasik şiirde Farsçadaki “akşam” anlamına gelen “şâm” sözcüğüyle tevriyeli kullanılmaktadır. Sevgilinin saçları ile Şam arasında çoğu zaman ilgi kurulmaktadır. Şam'ın şişesi, zırhı ve

gülsuyu da ünlü olduğu için bu özellikleriyle de anılmaktadır (Pala, 2002, s. 433, Yeniterzi, 2010, s. 325, 326).

İncelenen eserde Şam, "Hikâye-i Melik Muhsin Be-Vilâyet-i Şâm" başlığından itibaren sıkça söz edilen yer adlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Anlatının yardımcı karakterlerinden biri olan Melik Muhsin Şam'ın hükümdarıdır. Bu nedenle Şam, doğrudan bir tasvirde ziyade çoğunlukla Melik Muhsin ve onun sahip oldukları vesilesiyle zikredilmektedir. Şam, hükümdarının gücü, ordusu, zenginliği, kıymetli taşları, tüccarları, sarayı, köşkeri ve at, koyun, katır gibi göçebe bir hayat için büyük önem arz eden hayvanlarının çokluğuyla anılmaktadır. Aynı zamanda Şam, Varka ve Gülşâh'ın tekrar birbirine kavuştuğu mekân olarak eserde karşımıza çıkmaktadır.

*"Şâm ilinde varıdı bir pâdişâh
Adı Muhsin kendüzi zerrîn külâh"* (B. 852)

*"Yâ Benî Şeybâ benem sultân-ı Şâm
Urulur nevbet kapumda subh u şâm"*

*Tâc u taht issi Melik Muhsin benem
Andadur leşker kamu hayl ü haşem"* (B. 1038-1039)

Bağdat

Dicle'nin iki kenarına kurulmuş olan şehir, Irak'ın başkentidir. Eskiden Abbasîlerin idare merkezi ve İslâm âleminin başkenti idi. Kumaşlarıyla ünlüdür. Klasik şiirde pek çok özelliğiyle ele alınmaktadır. Dârü's-Selâm, Medînetü's-Selâm ve Behişt-âbâd şehrin diğer isimleridir (Pala, 2002, s. 64, Yeniterzi, 2010, s. 306, 307).

İncelenen eserde, anlatının başkahramanlarından biri olan Varka, Melik Muhsin ile ilk karşılaşmasında gerçek kimliğini açıklamak istemeyerek tüccar olduğunu, şehrinin de Bağdat olduğunu, Şam'a gelirken kırk haramilerin kendisine saldırdığını ve onlarla mücadele ettiğini belirtmektedir. Bağdat hakkında ayrıntılı bir tasvire yer verilmemiştir.

*"Didi şimdi bu beni bilürise
Bir içim su virmeye başum kese"*

*Bunlara didi ki bâzergânidüm
Şehrimüz Bâgdâd-durur geçeridüm"*

*Çünkü geldüm bu vilâyetden yana
Kırk harâmî hamle kıldılar bana"* (B. 1273-1275)

Çöl / Berriye (Berye) / Bâdiye

İncelenen eserde çöl, berye, beriyye ya da bâdiye olarak geçmektedir. Geçtiği beyitlerde somut ya da soyut kavramların benzetmeliği olarak değil doğrudan mekân olarak ele alınmıştır. Ancak detaylı tasvir edilmemiştir. Anlatı, Arap yarımadasında geçtiği için çöl hayatı, çöl halkı, çöl beyleri ifadelerine ve çölde

hüküm süren kabilelere eserde sıkça rastlanmaktadır. Göçebe bir hayat süren, hayvancılıkla geçinen, fizikî mücadelenin hep ön planda olduğu çöl halkı için tüccar kılığında gelen Melik Muhsin'in onlara sunduğu hediyelerin, atların, katırların, gümüşlerin ve altınların oldukça önemli olduğu görülmektedir. Eserde çöl, zorluğun, yokluğun ve mücadelenin mekânıdır.

*"Kul karavaş at katır altun gümüş
Her kime ugrarsa virür yad biliş*

*Çün Melik Muhsin sözi çıkdı kavî
Berye beglerine yayıldı çavı*

*Bildiler Hayyu Benî Şeybe kamu
Kim gelür bir âli bâzergân ulu*

*Lutf u ahlâk [u] sehâvet kâmidur
Hâtır u cûd u kerem 'ummânıdur*

*Berye begleri anun ihsânına
Âferîn kıldı kamusı câmna" (B. 899-903)*

*"Anca viridi ana dahı sîm ü zer
Kim yayıldı berye halkına haber*

*Berriye kavmin ganî kıldı varın
N'idiser eydem sana varın yarın" (B. 891-892)*

Gülşâh'ın Mezarı Olduğu Söylenen Yer

Anlatıda, Gülşâh'ın mezarı olarak belirtilen yer "sin" ve "türbe" kelimeleriyle ifade edilmektedir. Mezarın bulunduğu yerle ilgili detaylı bir tasvir bulunmamaktadır.

Gülşâh'ın ailesi, kızlarını Melik Muhsin'le evlendirdikten sonra Varka'ya da eve dönünce Gülşâh'ın öldüğünü söylemeye karar verirler. Benî Şeybe kabilesine dönen Varka, herkesi siyah kıyafetler içinde görür. Ne olduğunu sorunca Gülşâh'ın öldüğünü söylerler. Bir koyunu gömdükleri yeri Gülşâh'ın mezarı olarak Varka'ya gösterirler. Varka, günlerce mezarın başında ağladıktan sonra orada sadece bir koyunun gömülü olduğunu ve Gülşâh'ın ölmediğini öğrenir. Bu nedenle, söz konu yer Varka için ilk önce derin üzüntünün, gerçeğin ortaya çıkmasıyla birlikte ise mutluluğun ve umudun mekânı olmuştur.

*"Varka eydür yâ kavim ol dilberün
Türbesi kanda bana bir gösterün*

*Ol araya Varka'ı getürdiler
Anda kim ulu koyunu gömdiler*

*Didiler Gülşah'un uşda sini bu
Bunun içinde yatar ol mâh-rû" (B. 1126-1128)*

Varka'nın Mezarı

İncelenen eserde mezar, "sin" ve "türbe" sözcükleriyle ifade edilmektedir. Varka'nın mezarı, "merg-zâr" olarak ifade edilen sulak, çimenlik bir yerdedir. Sonradan Gülşâh'ın da buraya gömülmesiyle birlikte Melik Muhsin, buraya büyük bir saray yaptırır. Bir ziyaretgâha dönüşen yere, umutla dua için gelenler de kendilerine ev yaptırmaya başlarlar. İki yıldan sonra buradaki yerleşim büyür ve bir şehre dönüşür.

*"Kabrini açdırdı sultân Varka'nun
Eytdi Gülşâh'ı sininde kon anun" (B. 1670)*

*"Ol iki arı vücûdun türbesin
Halka kılurdu revâ her hâcetin*

*Bunlara yetmiş iki millet gelür
Her ne hâcet kim diler makbûl olur*

*Her [kim] anda hâcete gelüridi
Ev yapup anda mukîm olurıdı*

*Evler içi dürlü ni'metler tolu
İki yıldan sonra şehir oldu ulu" (B. 1677-1680)*

Meydan

Savaş ve mücadele sahneleri anlatıda çok fazla yer tuttuğu için savaş meydanı da en çok anılan açık mekânlardan biridir. Özellikle kabilelerin bulunduğu yerlerin yakın çevresi kabile halkının düşmanlarıyla mücadele ettiği savaş meydanlarıdır.

Eserde meydan, çoğunlukla Varka ve Selim Şah'ın Melik Anter'e karşı verdiği mücadele esnasında okuyucunun karşısına çıkar. Varka, ilk olarak Melik Anter ve ordusuyla savaşır. Bu savaşta defalarca meydana çıkar ve Melik Anter'in çok sayıda askerini öldürür. Bu mücadele sırasında Melik Anter, Varka ve Selim Şah'ı tutsak etmek için meydanın ortasına bir kuyu kazdırır. Yine Melik Anter, Selim Şah ve beyleri için meydana darağaçları kurdurur. Kısaca anlatıda meydan, orduların saf tuttuğu, cenk için kûs ve nakkârenin çalındığı, sancakların dikildiği, savaşların ve ateşkeslerin yapıldığı, tuzakların ve darağaçlarının kurulduğu bir mekândır.

*"İki yana saf dutuban durdılar
Cenk için kûs u nakâre urdılar*

*Varka meydana girer ol gün dahi
Öldürür altmış bahâdur iy ahi" (B. 513-514)*

*“Hükm kıl meydan içinde bu gice
Dâr ağaçları dikeler gey yüce”* (B. 576)

Kuyu

Varka ve Selim Şah'ın Melik Anter'e karşı verdiği mücadele sırasında, Melik Anter Varka'yı tutsak etmek için meydanın ortasına eserde “bürke” olarak zikredilen bir kuyu kazdırır. Varka, bu kuyunun içine düşerek tutsak edilir. Sonrasında, bu kuyudan çıkarılarak kan içici olarak tarif edilen Melik Anter'in celladına teslim edilir. Bu yüzden kuyu, Varka için esaretin, çaresizliğin başladığı yerdir. Aynı zamanda Varka için feryat, figan ve gözyaşını beraberinde getirmiştir. Kuyu anlatıda, hile vesilesiyle başkahramanın esir alınmasına sebep olan bir mekân olarak karşımıza çıkmaktadır.

*“Kazdılar meydan içinde bürkeyi
Bürke ya'nî kim uzadı bir kuyı”* (B. 715)

Varka'nın Yaralı Olarak Gittiği Ağacın Dibi / Seyrân-gâh / Merg-zâr

Şam'a giderken kırk haramilerle karşılaşır savaşması üzerine on yedi yerinden yaralanan Varka'nın atıyla ulaştığı yerdir. Kahramanın yaralı olarak vardığı, gölgesinde dinlendiği bu ağaç dibinin, pınar akan çimenlik bir yer olduğundan bahsedilmektedir. Söz konusu yer eserde, “seyrân-gâh” ve “merg-zâr” olarak anılmaktadır. Burası aynı zamanda Melik Muhsin için gezinti yeri olup Varka ile Melik Muhsin'in ilk karşılaştıkları mekândır. Eserin ilerleyen bölümlerinde ise “merg-zâr” yani yeşil alan Varka ve Gülşâh'ın mezarının bulunduğu yer olarak karşımıza çıkmaktadır. Anlatıda, Benî Amr'ın Gülşâh'ı esir alıp dönerken yol üzerinde çadırlarını kurdurduğu alan için de “merg-zâr” ifadesi kullanılmaktadır.

*“Girdügi Şâm ilinün serhaddidür
Çün ikindi oldı Varka ne görür*

*Karşudan bir atlu eydür Varka'ya
İn atundan aşaga olgıl yaya”* (B. 1214-1215)

*“Varka'nın dahı öküş akmış kanı
On yedi yirde yemiş ok zahmını”* (B. 1242)

*“Girdi ol dün çün sabah oldı yine
Ol at irdi bir ağacın dibine*

*Varıdı ağaç dibinde bir bınar
Yazıydı çevresi hoş merg-zâr”* (B. 1245-1246)

1.1.2. Kapalı Mekân

Mektep

Varka ve Gülşâh'ın çocukluk döneminde karşımıza çıkan bir yerdir. Varka ve Gülşâh'ın ilk ders aldıkları ve birbirlerine âşık oldukları mekândır. Mektep eserde, ilk olarak başkahramanların eğitim alıp

kendilerini geliştirecekleri bir yer vasfını taşıırken ardından Varka ve Gülşâh'ın görüşmeleri için bir araç olmuştur.

*"Mektebe virdiler ikisin bile
Tâ bular 'ilm ü edeb hâsıl ide" (B. 31)*

*"Mektebe ikisi bile varurıdı
Hâce anlara sebak virürıdı*

*Mekteb içinde bular biri birin
Cân içinde sevişüp kıldı yirin*

*Âşık olup birbirin sevişdiler
Ney gibi ışk odına kavuşdılar" (B. 38-40)*

Saray / Köşk / Kasr

Saray, Melik Muhsin ile Gülşâh'ın evliliklerinden sonra sıkça anılan bir mekândır. Eğlencelerin ve işret meclislerinin düzenlendiği, çeşitli işlemler ve süslerle bezenmiş geniş, ferah bir mekân olarak ele alınsa da Gülşâh için Varka oraya gelene kadar ve gittikten sonra mezar gibidir. Melik Muhsin'in sarayı, Varka için ise iyileşip yaralarından kurtulduğu, çeşitli lütuflar gördüğü, Gülşâh ile yeniden kavuştuğu bir mekândır. İncelenen eserde çoğu yerde saray, kasır ve köşk birbiri yerine kullanılan mekân isimleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Kimi yerde ise kasır ve köşk, sarayın yakınında ya da içinde bir bölüm olarak ele alınmaktadır. Eserde, az da olsa Selim Şâh'ın sarayından da söz edilmektedir.

*"Yürıdiler şöyle önince yayan
Kasr öninde attan indı pehlevân*

*Çün sarâya girdiler oturdılar
Varkayıçün bezm-i 'işret kurdılar" (B. 508-509)*

*"Çıkıdı Gülşâh ol sarâyun üstine
Kim baka ol köşk tamundan dostına" (B. 1545)*

Ev

Anlatıda, detaylı bir ev tasvirine rastlanmamaktadır. Benî Şeybe kabilesinin reisi olan Hilâl'in eşiyle birlikte tartışmalarının, konuşmalarının geçtiği ev ve komşusunun evi anılmakla birlikte ayrıntıya yer verilmemiştir. Ancak, Varka ve Gülşâh'ın mezarına dua etmek için gelip yerleşmeye karar verenlerin, evlerinin çeşitli nimetlerle dolu olduğundan bahsedilmektedir.

*"Kim anun evi Hilâl'ün evine
Konşuyıdı ol karı 'avrat yine" (B. 971)*

"Ev öninde çökdi ol cümle deve

Tartdı kullar yükleri şol dem eve” (B. 1153)

“Evler içü dürlü ni’metler tolu

İki yıldan sonra şehr oldı ulu” (B. 1680)

Hisar ve Kale

Anlatıda hisar, Melik Anter ve askerleri tarafından Yemen şâhı ve beylerinin içinde esir alındığı yerdir. Hisarın etrafı ise Kiş ve Bahreyn askerleriyle çevrilmiştir. Anlatıda geçen kale ise Yemen halkının, vezirinin ve Yemen’e geldikten sonra Varka’nın içinde bulunduğu, kimi zaman söz konusu kalenin duvarları üzerinde müjdelerin verildiği, kalenin içinde kazanılan zaferler sonrasında işret meclislerinin düzenlendiği, askerlerin içine kapanıp düşmana karşı koydukları, sağlam duvarları ve büyük kapıları olan bir mekândır. Hem hisar hem de kale düşmanla olan mücadelesiyle ön plana çıkan Yemen şehrinde bulunmaktadır.

“Şehr içinde halkıla mîr ü vezîr

‘Âciz olmuşdur hisâr içre esîr” (B. 435)

“Kal’ada bunlar çün ‘âciz oldılar

Acıgup kamusu taşra geldiler” (B. 481)

Çadır / Bâr-gâh / Hayme

Anlatıda çadır, Benî Amr’ın Gülşâh için Benî Şeybe kabilesine karşı verdiği mücadele sırasında ve Melik Anter’in Selim Şâh ile savaşı sırasında karargâh olarak kullanılan bir mekândır. Mücadelede elde edilen sonuçlar mekânın duygu durumunu değiştirmektedir. Kimi zaman eğlence meclislerinin kurulduğu bir yerken kimi zaman da yenilgiler sonrası çeşitli savaş planların yapıldığı bir kapalı mekân olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca çadır, Beni Amr tarafından esir alınan Gülşâh için Varka’dan ayrı kaldığından dolayı ağlayıp, feryat figan ettiği olumsuzluklarla ön plana çıkan bir yerdir. Çadır sözcüğü yerine “bâr-gâh” ve “hayme” sözcüklerinin de kullanıldığı görülmektedir.

“Çâdırın kurdı tnâb-ender-tnâb

Gün yüzine karşı tutdılar nikâb

Bâr-gâh ü hayme çâdır kurdılar

Girüben çâdırlara oturdılar

Ol gün anda kıldılar bunlar karâr

Ol Benî ‘Amr-ı la’în ol hâk-sâr” (B. 158-160)

“Anter’i haymesine getürdiler

Danışuga birbirin oturdılar” (B. 690)

“Şâd-kâm oldı Melik ‘Anter ‘azîm

Gitdi gönünden gınâ vü renc ü bîm

*Geldi kondı çâdıra gönli ferah
Bâdiye toldı şarâb aşlar kadeh" (B. 741-742)*

Oda

Eserde Benî Şeybe kabilesinin reislerinden Hilâl'in odasından bahsedilmekle birlikte detaylı bir tasvire yer verilmemiştir. Melik Muhsin ile Gülşâh'ın evlilikleri öncesinde Hilâl ve eşinin tartışıp konuştuğu, Melik Muhsin lehine ikna edildikleri bir mekândır.

*"Ol Hilâl'ün odasında dem-be-dem
Olmazdı varurdu bir âdem" (B. 972)*

Hamam

Melik Muhsin'in sarayında bulunan kapalı mekânlardan biridir. Varka, Melik Muhsin'in sarayındayken şahın emriyle hamama götürülüp yıkanmış, temizlenmiş ardından Varka'ya süslü kaftanlar verilmiştir. Bu nedenle hamam, Varka'nın temizlendiği, mücadelenin ve hastalığın verdiği olumsuzluklardan arındığı, zor ve yorucu günleri geride bıraktığı bir mekândır.

*"Şâh buyurdu Varka'ya hil'at virün
Ata binüp bile hammâma varun*

*Aldılar hammâma yudılar arı
Varka'ya geydürdiler hil'atleri" (B. 1451-1452)*

1.2. Soyut Mekânlar

İncelenen eser, fantastik konulu olmadığı için ütöpik mekânlara, fantastik mekânlara, metafizik mekânlara ya da duyuşal mekânlara rastlanmamaktadır. Anlatıda kullanılan mekânların somut olduğu görülmektedir. Somut mekânlar başlığı altında da bahsedildiği üzere mesnevide geçen mekân isimleri de reeldir.

Sonuç

14. yüzyılda yaşayan Yûsuf-ı Meddâh, edebiyatımızda önemli bir yere sahiptir. Çalışmamıza konu olan Varka ve Gülşâh mesnevisi, Türk edebiyatında bu isimle yazılan ilk mesnevidir. Ayyukî'nin aynı adlı eserinden esinlenilerek kaleme alınan aşk mesnevisi, Yûsuf-ı Meddâh'ın önemli bir eseridir.

Mekân, anlatılarda olay ve durumların yaşandığı bir sahnedir. Bu sahneler kimi zaman somut kimi zaman da soyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Varka ve Gülşâh mesnevisinde soyut mekânlara yer verilmemiştir. Anlatıda yer alan mekânlar somuttur. Çalışmada somut mekânlar, açık ve kapalı mekânlar olmak üzere iki alt başlıkta ele alınmıştır. Açık mekânlar alt başlığında Mekke, Yemen, Şam, Bağdâd, Kîş, Bahreyn, Hoten, Hitây, Çin, Mâçîn, Buhârâ, Semerkand, Sarây, Bulgar, Hârizm, Horâsân, Irâk, Hind, Rûm gibi yerleşim adları, Zahir İbn-i Hayy Benî Şeybe ve Hayyu Benî Hayf gibi kavim / kabile adları, Dicle ve Ceyhun gibi nehir adları ve Kâf gibi dağ adlarının geçtiği, bunlara ilaveten çöl, Gülşâh'ın mezarı olduğu söylenen yer, Varka'nın mezarı, meydan, kuyu ve merg-zâr (mesire alanı) gibi açık mekân adları da görülmektedir. Kapalı mekânlar başlığı altında ise mektep, saray, köşk, kasır, ev,

hisar, kale, çadır, oda ve hamam gibi mekân adları geçmektedir. Olayların geçtiği mekânlar, gerçek hayatta var olan mekânlardır. Çoğunlukla mekânların detaylı tasvirlerine yer verilmemiştir. Mekân tasvirleri yüzeysel olduğu gibi kullanımı da fonksiyonel değildir. Ancak savaşların yapıldığı, dar ağaçlarının kurulduğu meydanlar ve Varka'nın düştüğü kuyu gibi mekânlar anlatıda, sadece dekoratif fonksiyon üstlenmez. Söz konusu yerler, anlatının kurgusunda psikolojik gerilimi arttıran ve duygusal ritmi yükselten bir görev de yüklenmiştir.

Açık ve kapalı mekânlar başlığı altında incelenen yer adlarından anlaşılacağı üzere anlatıdaki olaylar Arap yarımadasında geçmektedir. Hayvancılıkla geçinen göçebe kabilelerin yaşantısı ve meydanlarda gerçekleşen kabileler arası büyük savaşlar, mücadeleler eserde büyük ölçüde açık mekânların kullanılmasına sebep olmuştur. Bir anlatıda, büyük ölçüde açık mekânların kullanılması, o anlatının bir eylem ifade ettiği sonucuna götürebilir. Ayrıca kahramanların dışa dönük, aktif kişiler olduğunu da düşündürülebilir.

Anlatıda geçen mekânlar, çoğu zaman olayların yaşandığı sahneler olarak karşımıza çıksa da zaman zaman kahramanların duygu durumlarını yorumlama ve psikolojik tahlillerini yapma konusunda imkân sağlamaktadır.

Kaynakça

- Aktaş, Ş. (2022). *Anlatma Esasına Bağlı Edebî Metinlerin Tahlili*. İstanbul: Bilge Yay.
- Alsaç, F. (2021). *Masalların Yapı Unsurlarının Çözümlemesi*. İstanbul: Hiper Yay.
- Bilge, M. L. (1991). *Bahreyn*. TDV İslam Ansiklopedisi. C. 4. s. 492-495.
- Çetin, N. (2015). *Roman Çözümleme ve Yöntemi*. Ankara: Akçağ Yay.
- Çetişli, İ. (2014). *Metin Tahlillerine Giriş 2 (Hikâye, Roman, Tiyatro)*. Ankara: Akçağ Yay.
- Demirci, K. (2001). *Kafdağı*. TDV İslam Ansiklopedisi. C. 24. s. 144-145.
- Encyclopaedia Britannica (1994). *Kîş Adası*. C. 19. s. 113.
- Kaplan, B. (2022). *Klasik Türk Edebiyatında Mekân: 17. Yüzyıl Şairlerinden Nefî, Şeyhülislâm Yahyâ, Nâ'îlî, Neşâtî ve Nâbî Bağlamında*. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kemaloğlu, İ. (2009). *Saray*. TDV İslam Ansiklopedisi. C. 36. s.121-122.
- Köktekin, K. (2007). *Yûsuf-ı Meddâh Varka ve Gülşâh*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.
- Nikoosokhan Sedghi, E. (2015). *Ayyuki ile Yusuf-ı Meddah'ın Varka ve Gülşah Mesnevilerinin Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özaydın, A. (1997). *Hârizm*. TDV İslam Ansiklopedisi. C. 16. s. 217-220.
- Pala, İ. (2002). *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: L&M Yay.
- Parlatır, İ. (2011). *Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Yargı Yay.
- Tekin, M. (2009). *Roman Sanatı Romanın Unsurları 1*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Topsakal, İ. (2000). *X-XII. Asır İdil (Volga) Bulgarları Tarihi ve İslamiyet*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeniterzi, E. (2010). *Klasik Türk Şiirinde Ülke ve Şehirlerin Meşhur Özellikleri*. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Klasik Türk Edebiyatının Kaynakları Özel Sayısı –Prof. Dr. Turgut Karabey Armağanı-. Volume 3. Issue 15. s. 301-334.
- Yıldız, A. (2008). *Türk Edebiyatında Varka ve Gülşah Mesnevileri ve Mustafa Çelebi'nin Varka ve Gülşah Mesnevisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

31. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimi ve Sosyalleşmesinde Kütüphanelerin Rolü: Kuramsal Bir Çerçeve¹

Güler DEMİR²

APA: Demir, G. (2024). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimi ve Sosyalleşmesinde Kütüphanelerin Rolü: Kuramsal Bir Çerçeve. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 525-542. DOI: 10.29000/rumelide.1469432.

Öz

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), bireylerin öğrenme, sosyalleşme ve davranış biçimlerini etkileyen bir rahatsızlıktır. Otizmliler çocuklara yönelik özel ve kaynaştırıcı eğitim, önemli katkılar sağlayabilmektedir. Eğitsel ve sosyal yönü ile kütüphaneler, doğru bir tasarım ve planlama ile otizmliler çocukların yaşamlarını nitelikli duruma getirebilirler. Bu çalışmanın amacı, otizmliler çocukların eğitim, sosyalleşme ve çeşitli bilgi ile becerilerinin geliştirilmesinde kütüphanelerin rolünün belirlenmesidir. Betimleme yöntemi ile hazırlanan çalışmanın verileri ilişkili yerli ve yabancı alanyazından elde edilerek yorumlanmıştır. Çalışmada, tarihsel süreciyle beraber otizm ve ilişkili kavramlara, otizmliler çocukların eğitim ve sosyalleştirilmelerine ilişkin kuramsal bilgilere ve kütüphanelerin bu bağlamda sorumlulukları ile karşılaşılabilen sorunlara yer verilmektedir. Çalışmanın bulguları, otizmliler çocukların özellikleri ve gereksinimlerine uygun donanımı ve hizmetleri olan kütüphanelerin, otizmliler çocuklar için güvenilir ve rahat ortamlar olabileceğini; onların eğitim ve sosyalleşmelerini önemli düzeyde destekleyebileceğini göstermektedir. Kütüphane çalışanlarının, otizme ilişkin bilgi, farkındalık ve eğitimleri ise bu sürecin sağlıklı yönetimi anlamında oldukça önemlidir. Türü ne olursa olsun tüm kütüphanelerin toplumlarının kalkınmasında rol ve sorumluluklar alırken, otizmliler bireyler de dahil dezavantajlı kullanıcıları için özel program ve hizmetler tasarlaması, hem evrensel insan hak ve özgürlükleri hem de kütüphanelerin etik ilke ve değerleri bağlamında bir gerekliliktir. Pek çok araştırma otizm dostu ortam ve uygulamaları olan kütüphanelerin otizmliler kullanıcılara önemli katkı ve değerler kazandırdığını doğrulamaktadır. Bilgi ve Belge Yönetimi alanına ilişkin yerli alan yazınında dezavantajlı ya da engelli kullanıcılarla ilgili çalışmaların varlığına karşın doğrudan otizmi ele alan çalışmaların yetersizliği önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Bu çalışma ile temelde Bilgi ve Belge Yönetimi alanına katkıda bulunulması amaçlansa da, çalışmanın diğer disiplinlere de katkı sunması umut edilmektedir.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışma, 4-7 Ekim 2023 tarihlerinde Ankara'da gerçekleştirilen "Cumhuriyet'in 100. Yılında Türk Kütüphaneciliği Sempozyumu" için özeti hazırlanan ve sunulan "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimi ve Sosyalleşmesinde Kütüphanelerin Rolü: Kuramsal Bir Çerçeve" başlıklı bildiri özetinin genişletilerek makaleye dönüştürülmüş biçimidir.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %12

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 22.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469432

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafalı Körleme

² Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü / Assoc. Prof., Kastamonu University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Information and Document Management (Kastamonu, Türkiye), gulerdemir@kastamonu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-3934-1596, **ROR ID:** https://ror.org/015scty35, **ISNI:** 0000 0004 0399 5533, **Crossref Funder ID:** 501100008004

Anahtar kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu; nöroçeşitlilik; otizmlı çocuklar; eğitim; kütüphane.

The Role of Libraries in Educating and Socializing Children with Autism: A Theoretical Framework³

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental condition that can significantly impact an individual's learning, socialization, and behavior. Providing specialized and inclusive education for children with autism can have a profound positive impact on their lives. Libraries can play a crucial role in enhancing the quality of life for children with autism by employing appropriate design, planning, and educational and social programming. This study aims to investigate the role of libraries in the education, socialization, and overall development of knowledge and skills of children with autism. The study collected data through the description method and analyzed information from both domestic and foreign literature. It covers different concepts related to autism, its historical background, theoretical knowledge about educating and socializing autistic children, as well as the responsibilities of libraries, and the challenges they face in this context. The findings indicate that libraries that offer appropriate design, equipment, and services tailored to the needs of children with autism can create a safe and comfortable environment for them, and significantly contribute to their education and socialization. Library staff must have knowledge, awareness, and training about autism to handle this process effectively. Libraries are expected to contribute to the development of their communities, regardless of their type. Hence, creating unique programs and services for disadvantaged users, including individuals with autism, is imperative for libraries to abide by the universal human rights and freedoms as well as ethical principles and values of libraries. Numerous studies suggest that libraries that establish autism-friendly environments and practices can significantly benefit users with autism and enhance their overall experience. There is a noticeable gap in autism-related studies despite the presence of literature on Information and Records Management for disadvantaged or disabled individuals. Although the main aim of this study is to contribute to the Information and Records Management discipline, it also hopes to make a contribution to other disciplines.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; neurodiversity; children with autism; education; library.

³ **Statement:** This study is an expanded version of a paper titled "The Role of Libraries in the Education and Socialisation of Children with Autism Spectrum Disorder: A Theoretical Framework" is an expanded version of the paper. It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 12

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 22.02.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469432

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Giriş

Otizm spektrum bozuklukları (OSB)⁴, asperger bozukluğu ve başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk da (pervasive developmental disorder) dâhil olmak üzere, ilk kez çocuklukta ortaya çıkan, iletişim ve sosyal etkileşimdeki bozulmalar ve basmakalıp ya da tekrarlayıcı davranışlar ile karakterize kronik durumlardır (American Psychiatric Association, 2000; akt. Daniels ve Mandell, 2013, s. 1). "Spektrum" terimi, gelişimsel şiddetin sürekliliğini içeren bir dizi bozukluğu tanımlamak için kullanılan bir terimdir. OSB'nin semptomları, çeşitli gelişim alanlarında hafiften şiddetli bozukluklara kadar değişebilir. Tıp, eğitim ve mesleki alanlardaki pek çok profesyonel, hala OSB'nin insanları nasıl etkilediğini ve OSB'li bireylerle nasıl verimli çalışılacağını keşfetmeye çalışmaktadır (Ministry of Education, 2007, s. 10). OSB'nin doğuştan gelen ya da yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan karmaşık bir nörogelişimsel bozukluk olduğu, beyin yapısını ya da işleyişini etkileyen bazı sinir sistemi sorunlarından kaynaklandığı düşünülmektedir (TANAP, t.y., s. 6). Kavrama ilişkin çeşitli tanımlamalardan bu durumun bireyin ağırlıklı olarak dili kullanma, iletişim ve sosyalleşme gibi yaşamsal etkinliklerinde çeşitli düzeylerde sınırlılıklar ve sorunlar oluşturduğu anlaşılmaktadır. Popüler kültür ve/ya da yüzeysel bilgiler, bu konuda yanlış algı ve önyargıları tetiklediğinden (otizmlilerin hepsinin olağanüstü yetenekleri olduğu ya da tam tersi gibi) bu konuya ilişkin farkındalık ve eğitim önemlidir. OSB'li bireyler, diğerlerinden ayrılan özellikleri/engelleri nedeni ile kütüphane ve bilgi merkezlerini gerektiği ölçüde kullanamamaktadır. Ortak misyonu bireylerin eğitsel, kültürel, sosyal, kişisel, mesleki ve entelektüel gelişimini desteklemek olan kütüphaneler, hiçbir kullanıcıyı soyutlamamalıdır. Diğer dezavantajlı kullanıcılar gibi, OSB'li kullanıcılar da özel gereksinimleri ile kütüphanelerin yönetim politikalarında dikkate alınması gereken gruplardır. Kütüphaneler, bu grupların ön yargılara, ayrımcılığa ya da benzeri durumlara hedef olmamaları, toplumda yer edinmeleri ve motivasyonlarının sağlanması için kilit rolü olan kuruluşlar arasındadır.

Bu çalışmanın amacı, otizmlilerin eğitsel, kültürel ve sosyal bağlamlarda desteklenmesinde kütüphanelerin rol ve sorumluluklarının irdelenmesi; bu çerçevede olası ve/ya da ortaya çıkan sorunların, çözüm önerilerinin tartışılması ve konuya ilişkin kuramsal bir çerçeve çizilmesidir. Bilgi ve belge yönetimi ya da kütüphanecilik alanına ilişkin yerli alanyazında, dezavantajlı ya da engelli kullanıcılarla ilgili çalışmaların sınırlı varlığına karşın özel olarak otizmi ele alan yalnız bir yüksek lisans tezinin bulunması (Kahrıman, 2021) önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Anılan eksiklik çerçevesinde konuya ışık tutması çabası ile bu çalışmanın özgün olduğu düşünülmektedir. Çalışma kapsamında, öncelikle ilişkili kavramlar ve kısaca tarihsel boyut ele alınmakta, OSB'li çocukların özellikleri, eğitimi ve sosyalleşmesi konularına değinilmektedir. Daha sonra, OSB'li çocukların eğitimi ve sosyalleşmesi sürecinde kütüphanelerin rolü, karşılaşılabilen sorunlar ve çözüm önerileri tartışılmaktadır. Sonuç ve öneriler ile çalışma tamamlanmaktadır.

Otizm Spektrum Bozukluğu Nedir?

Otizm spektrum bozuklukları (OSB), asperger bozukluğu ve başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk da (pervasive developmental disorder) dahil olmak üzere, ilk kez çocuklukta ortaya çıkan, iletişim ve sosyal etkileşimdeki bozulmalar ve basmakalıp ya da tekrarlayıcı davranışlar ile karakterize kronik durumlardır (American Psychiatric Association, 2000; akt. Daniels ve Mandell, 2013, s. 1). "Spektrum" terimi, gelişimsel şiddetin sürekliliğini içeren bir dizi bozukluğu tanımlamak için kullanılan bir terimdir. OSB'nin belirtileri, çeşitli gelişim alanlarında hafiften şiddetli bozukluklara kadar değişebilir. Tıp, eğitim ve mesleki alanlardaki pek çok profesyonel, hala OSB'nin insanları nasıl

⁴ Otizm Spektrum Bozukluğu için çalışmada kısaca OSB ifadesi kullanılacaktır.

etkilediğini ve OSB'li bireylerle nasıl verimli çalışılacağını keşfetmeye çalışmaktadır (Ministry of Education, 2007, s. 10). OSB'nin doğuştan gelen ya da yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan karmaşık bir nörogelişimsel bozukluk olduğu belirtilmektedir. Otizmin, beyin yapısını ya da işleyişini etkileyen bazı sinir sistemi sorunlarından kaynaklandığı düşünülmektedir (TANAP, t.y., s. 6). İlk kez Avusturya doğumlu Amerikalı çocuk psikiyatristi Leo Kanner tarafından tanımlanan OSB'nin ilk belirtileri genellikle 3 yaşında ortaya çıkmakta ve yaşam boyu devam etmektedir. Öne çıkan belirtileri, konuşmada gecikme ya da iletişimde zorluk; zayıf göz teması; az ya da hiç yaratıcı olmayan oyun eğilimi; dikkat yönlendirmede paylaşımın olmaması – diğerleriyle aynı yöne bakmamak; diğer insanlara sınırlı ilgi göstermek; sosyal etkileşimde sınırlılık; rutin değişikliklere son derece duygusal tepkiler göstermek ve sözel iletişimde yetersizliktir (Alver ve Gümüş, 2020, s. 1437; Autism Research Institute, 2021).

Otizm sözcüğünün tarihsel kökleri, esasen Leo Canner tarafından yapılan tanımlamadan da önce, 1801 yılında Jean Marc Gaspard Itard'ın bir tanımlamasına kadar gitmektedir. Daha sonra, Bleuler, 1911'de otizmi "gerçek dünyayla temasın kaybı ve dolayısıyla iletişimde zorluk yaşanması" olarak ifade etmiştir. Nihayet, Amerikalı çocuk psikoloğu Leo Canner (1943), otizmi "yaşamın ilk üç yılında ortaya çıkan nörogelişimsel bozukluk" olarak tanımlamıştır. Sonuç olarak otizm, "birden çok nedene ve farklı şiddet derecelerine bağlı olarak davranışsal gelişimin bozulmasına neden olan gelişimsel bir bozukluk" olarak tanımlanabilir. Otizm, sıklıkla Otizm Spektrum Bozukluğu olarak adlandırılan, karmaşık nörogelişimsel bozuklukların bir spektrumudur. Bu terim, aynı zamanda, sıklıkla yaygın gelişimsel bozukluk için kullanılan bir terimdir. Yaygın gelişimsel bozukluk, çevresindeki insanlarla iletişim ve etkileşim kurma yeteneğini bozan gelişimsel yetersizlikten dolayı sıkıntı yaşayan bireyler için kullanılan kolektif/şemsiye bir terimdir (Gupta ve Hegde, 2016, s. 69). Bu rahatsızlık, uzun yıllar boyunca psikolojik bir anormallik olarak kabul edilmiş ve genellikle yetersiz/soğuk ebeveynliğin neden olduğu inancı yaygın kabul görmüştür. Ancak Ulusal Ruh Sağlığı Enstitüsü (National Institute of Mental Health) tarafından yapılan girişimlerle "Beynin On Yılı" olarak da adlandırılan 1990'lı yıllarda yapılan beyin araştırmalarında önemli sonuçlar ortaya çıkmış ve OSB'nin, esasen beyin işlevlerinde olan bir farklılık nedeni ile oluştuğuna yönelik sonuçlar bulunmuştur (Geller, 2008; akt. Çolak, 2016a, s. 21).

Öte yandan, Baron-Cohen (2017, s. 744), otizmin bir "hastalık" ya da "bozukluk" olarak nitelenmesine karşı çıkmakta ve bu durumun daha çok "nöroçeşitlilik" (neurodiversity) çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Genetik, sinirsel, davranışsal ve bilişsel düzeylerdeki kanıtlar, otizmlili kişilerin hem farklılıklar hem de engellilik belirtileri gösterdiğini, ancak bozukluk göstermediğini ortaya koymaktadır. Engellilik, toplumsal destek, farklılık ve çeşitliliğin kabulü ve toplumsal "makul uyum" gerektirirken, bozukluk, genellikle tedavi veya iyileştirmeyi gerektirmektedir. Bunlar çok farklı çerçevelerdir. Nitekim güncel tanımlamalara bakıldığında, otizmin, bilimsel olarak kanıtlanmış ve çözümü güçlü bir eğitim olan, daha çok sosyal iletişim güçlüğü, tekrarlayıcı hareketler ve sınırlı ilgi ile davranışlar biçiminde kendini gösteren nöro-gelişimsel bir farklılık olduğu söylenebilir (Akgül ve Mertoğlu, 2020, s. 33).

Otizm Araştırma Enstitüsü'nün (Autism Research Institute, 2021) açıklamalarında, uzun yıllar boyunca, otizmin 2000 çocuktan sadece birinde teşhis edildiği; otizme ender rastlandığı belirtilmektedir. Ancak 1980'lerin ortalarından bu yana, otizm oranı tüm dünyada çarpıcı bir şekilde artmıştır. Mart 2020'de Amerika Birleşik Devletleri Federal Hastalık Denetim Merkezleri (The US Federal Centers for Disease Control), Amerika Birleşik Devletleri'ndeki her 54 çocuktan birinin otizmden etkilendiğini açıklamıştır.

Uluslararası Kütüphane Dernekleri ve Kurumları Federasyonu (IFLA, International Federation of Library Associations and Institutions) tarafından verilen güncel bilgilere göre de her geçen gün daha

fazla kişiye otizm teşhisi konulmaktadır. Bu kişiler arasında geç tanı alan yetişkinler de bulunmasına karşın 3 yaşın altındaki çocukların çoğunluğu oluşturduğu açıklanmaktadır. ABD Hastalık Denetim ve Önleme Merkezi'nin (CDC, the U.S. Center for Disease Control and Prevention) son raporuna göre, bu rahatsızlığa ilişkin yaygınlık sürekli çoğalmaktadır. Rapor 44 çocuktan birinin otizm tanısı aldığını göstermektedir (IFLA, 2023, s. 4). Benzer biçimde, Sultana, Ara, Alam ve Hossain (2019, s. 1) tarafından verilen bilgilere göre de, son yıllarda OSB küresel düzeyde bir kaygı konusu durumuna gelmiştir ve Dünya Sağlık Örgütü'nün raporuna göre her 160 kişiden biri otizm sorunu ile yaşamaktadır. Ayrıca Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'da yapılan araştırmalar son yıllarda OSB'li bireylerin sayısının ciddi düzeyde artışına işaret etmektedir (Acadia, 2022).

Türkiye'de doğrudan OSB'li birey sayısına ilişkin istatistikler yoktur. Bununla beraber, Euronews' (2021) in verdiği bilgilere göre, dünya genelinde otizmin görülme sıklığı 59'da birdir; dolayısıyla Türkiye'de her 69 çocuktan birinin otizimli olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda, otizmin kız çocuklara göre erkek çocuklarda 5 kat fazla görüldüğü de belirtilmektedir. Aksu, Şengelen ve Güçiz Doğan (2023) ise Türkiye'de toplam 550 bin otizimli bireyin var olduğunun tahmin edildiğini ifade etmektedir. Bu grubun yaklaşık 150 bini 0-14 yaş aralığındadır.

OSB'li çocukların özellikleri

Otistik bireylerin diğerlerinden birçok yönü ile ayrıldıkları bilinmektedir. Araştırmalar, otizimli bireylerin diğer bireylerin zihinsel durumlarını kavramakta güçlük çektiklerini göstermektedir (Baron-Cohen, 2008; Gerrig ve Zimbardo, 2015, s. 471). Zihin kuramı ve normal şartlar çerçevesinde, ilk başta dünyayı sadece kendi bakış açılarından yorumlayan sağlıklı çocuklar, 3 ve 4 yaşlarında hızlı büyüme ile beraber diğer insanların farklı bilgileri, inançları ve niyetleri olduğunu kavramaya başlamaktadır. Ancak otistik bireyler bu anlayışı geliştirmede güçlük çekmektedir. Zihin kuramı olmadan insanların sosyal ilişkiler kurmaları güçtür. Otistik bireylerin diğer bireylerin davranışlarını anlama ve tahmin etmesi olanaksız duruma geldiğinden söz konusu bireyler için günlük yaşam gizemli ve tehlikeli bir durum oluşturabilmektedir (Gerrig ve Zimbardo, 2015, s. 471).

Otizimli çocuklarda en sık görülen farklılıklar, sosyal etkileşime ilişkin sorunlar, dil ve iletişim becerilerinde yetersizlikler, tekrarlayan hareketler ile takıntılı davranış biçimleridir. Ancak otizimli bireylerin karakteristik özellikleri ortak olsa da her bir otizimli bireyin otizimden etkilenme düzeyi farklıdır (Birkan, 2021). Bozukluğun spektrum doğası göz önüne alındığında, OSB'deki dil becerileri, minimum işlevsel dil düzeyinden, akıcı bir dil düzeyine kadar önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Sözcüklerin uzunluğunu, dilbilgisini ve dilin sosyal kullanımını ele alan yakın tarihli bir çalışmada, OSB'li çocukların %3,7'si sözsüz iletişim çerçevesinde tanımlanırken, %34'ünün asgari düzeyde dil becerileri olduğu saptanmıştır (Bacon, Osuna, Courchesne ve Pierce, 2018; Costescu, Pitariu, David ve Rosan, 2022, s. 2). Dilsel yetenekler, değerlendirilen dilsel alanın bir işlevi olarak da değişim göstermektedir. OSB'nin en belirgin belirtilerinden biri sosyal iletişim becerilerinin gelişmesindeki eksikliklerdir (Costescu ve diğerleri, 2022, s. 2). Bu tür eksiklikler nedeniyle, OSB'li birçok çocuk, tipik gelişim gösteren çocuklara göre yetersiz sosyal etkileşim olanaklarına sahiptir. Bu çocuklar, diğerleri ile etkileşime girdiklerinde daha fazla çaba sarf eder ve sosyal zorluklarının daha az farkında görünürler (Bauminger ve diğerleri, 2013; Costescu ve diğerleri, 2022, s. 2). Bu tür zorluklar genellikle arkadaşlık kurmanın ve sürdürmenin önünde bir engel durumuna gelir (Fein, 2015). Ayrıca sosyal ortamlarda sıklıkla kaygı ve sıkıntıya neden olurlar (Corbett, Schupp ve Lanni, 2012; Costescu ve diğerleri, 2022, s. 2).

Otizimli çocukların dilin sosyal kullanımında (pragmatik/bağlamsal dilbilim) eksiklikleri vardır: bir konuşma konusunun nasıl seçileceği; konuşma sırasında uygun tempo, yüz ifadesi ve beden dilinin anlaşılması ve üretilmesi; konuşma sırasına uyum; dinleyicinin bir konuya ilgisini kaybettiğinin fark edilmesi; dinleyiciye ilişkin ipuçları temelinde bir konuşmanın ne zaman başlatılacağını, sürdürüleceğini ve sonlandırılacağını bilmek; bir iletişim arızasının ne zaman ve nasıl onarılacağını bilmek ve uygun resmi dilin, nezaket dilinin ve/veya düzeyinin kullanımı gibi konular buna dahildir (Johnson, Myers ve The Council on Children With Disabilities, 2007, s. 1193). Otizimli kişilerin sözcükleri salt sözcük anlamıyla düşünmeye eğilimli oldukları, bu nedenle metaforlar ve deyimlerin sorun yaratabileceğine dikkat edilmelidir. Genellikle ana akım eğitim sistemi/düşüncesi, sisteme herkesi dâhil etme/kaynaştırma yönünde bir eğitim modelini teşvik etmektedir. Ancak söz konusu nüfusa [otizimli çocuklar] özel bir dikkat yöneltmek önemlidir çünkü bu nüfusu görmezden gelmek tüm taraflar için düş kırıklığına neden olabilir. Ayrıca, otizimli çocukların başlı başına bir ders programından daha fazlasına gereksinimleri vardır; sosyalleşmelerine ve gözlem becerileri kazanmalarına destek olmak önemlidir (Farmer, 2013, s. 2).

OSB’li çocukların eğitimi ve sosyalleşmesi

OSB rahatsızlığında erken tanıyla birlikte yoğun ve sürekli özel eğitim oldukça önemlidir. Bilimsel araştırmalar, erken tanı ve doğru uygulanan bir eğitim programıyla birlikte OSB’li bireylerin yaklaşık olarak yüzde ellisinde OSB belirtilerinin denetim altına alınabileceğine işaret etmektedir. Ancak uygulanacak olan eğitimin OSB’li çocuğun bireysel özelliklerine ve gereksinimlerine uygun olması gerekmektedir. Bunun yanında, eğitimin içeriği de OSB’de görülen yetersizlikleri iyileştirmeye yönelik tasarlanmalıdır. OSB’li bir çocuğun yaşamının ilk yılları olan 1-3 yaş aralığında başlatılacak eğitsel tedavinin OSB ile mücadele edilmesinde ve OSB belirtilerinin ortadan kalkmasında çok önemli olduğu belirtilmektedir. Eğitim süreçlerinde uygulanan yöntem ve tekniklerin bireyin normal yaşamını engelsiz olarak yürütmesi bakımından oldukça etkili olduğu da düşünülmektedir (Alver ve Gümüş, 2020, s. 1442). Özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleriyle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri bağlamında yaşatlarından farklı olan öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılamak için tasarlanmıştır; onların engel ve özel gereksinimlerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitime “özel eğitim” adı verilmektedir. OSB’li öğrencilerin özel eğitim dışında kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi olarak da ifade edilen kapsayıcı eğitim kapsamında da değerlendirilmesine özen gösterilmelidir çünkü bu çocukların okuldaki arkadaş grubuna katılmasıyla bağımlılık duygusunun azalması ve güven duygularının gelişmesi sağlanmaktadır. Bu çocuklarla diğerleri arasında kurulacak olumlu sosyal ilişki, kapsayıcı toplumlar oluşturulması anlamında doğru bir adımdır. Kapsayıcı eğitim, özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek üzere geliştirilmiş eğitim ortamlarını ifade etmektedir. Otizimli öğrencilerin işlevde bulunma düzeyinin artırılması, dolayısıyla içinde yaşadığı çevreye uyum sağlaması ve çevrenin beklentilerine uygun davranışlar geliştirmesi amaçlanmaktadır. Bu eğitim sayesinde otizimli birey, yetersiz, kusurlu, bakıma muhtaç kişi olarak nitelenmekten de kurtulabilmektedir (MEB, 2010, s. 1; Türkiye İnsan Hakları Eşitlik Kurumu, 2020, s. 24-25). Kapsayıcı eğitim, otistik çocukların sosyalleşmesini sağladığı gibi, eğitimde eşitliğin de gereğidir. OSB’li çocukların soyut bir ortamda eğitim almaları durumunda, kişilerarası becerileri hiç gelişmeyecektir. Araştırmalar, kaynaştırma sınıflarının engelli öğrencilerin sosyal beceriler geliştirmelerine katkı sunmasının yanında benlik saygısı geliştirmelerine ve benlik kavramlarını geliştirmelerine de yardımcı olduğunu göstermektedir (Lin, 2021, s. 113).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" (2018) çerçevesinde "Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları" konusuna ayrıntılı yer verilmiş ve özel eğitim gereksinimi olan bireylerin "kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak" sürdürebilecekleri ifade edilmiştir. Ayrıca mevzuat bağlamında Türkiye'de 5378 sayılı "Engelliler Hakkında Kanun" (2005), "engellilerin temel hak ve özgürlüklerden faydalanmasını teşvik ve temin ederek ve doğuştan sahip oldukları onura saygıyı güçlendirerek toplumsal hayata diğer bireylerle eşit koşullarda tam ve etkin katılımlarının sağlanması ve engelliliği önleyici tedbirlerin alınması için gerekli" düzenlemelerin yapılmasını öngörmektedir.

OSB rahatsızlığı olan bireyler için, tıpkı diğer özel eğitime gereksinim duyanlar için olduğu gibi, eğitim ve ev ortamlarının uygun biçimde yapılandırılması, işlevsel eğitim programlarının geliştirilmesi, öğretim sürecinin birey odaklı hazırlanması ve benzerleri ile bağımsız yaşam becerilerinin edinilmesi ve toplumsal bütünleşme bağlamında önemli gelişmeler izlenmektedir. Bu durumdaki bireylerin, erken çocukluk döneminden başlayarak ilkökul ve ortaokul eğitimini kapsayan okul dönemi ve yetişkinlik dönemindeki iş ve meslekî eğitim programları da dâhil olmak üzere yaşam boyu süren ve nitelikli bir özel eğitim hizmeti alabilmeleri oldukça önemlidir. Nitelikli özel eğitim hizmetlerinin sağlanması için her bir dönemde söz konusu rahatsızlığı olan bireyin yaşına, özelliklerine, yeterliklerine ve gereksinimlerine göre işlevsel eğitim-öğretim programlarının oluşturulması, program sayısının çoğaltılması ve çeşitlendirilmesi gerekmektedir (Çolak, 2016b, s. 95).

OSB için, rahatsızlığın temel özelliklerini hedefleyen; eğitsel ve davranışsal girişimleri kapsayan çeşitli tedavi stratejileri uygulanmaktadır. Risperidon⁵ ve aripiprazol⁶ gibi iyi tasarlanmış müdahalelerin güçlü ve faydalı etkileri olduğu bildirilmektedir. OSB'li çocuklar, bilişsel gelişmelerinin ve davranışlarının iyileştirilmesi için uzun süreli eğitime gereksinim duyarlar. Sosyal karşılıklık (social reciprocity) ve iletişim eksikliği nedeniyle, özel eğitim öğretmenleri, düzenli eğitim etkinlikleri ve eğitim yerleri görece sabittir (Lee ve diğerleri, 2022, s. 2). OSB rahatsızlığı olan çocuklara destek bağlamında hedeflenecek potansiyel alanlardan biri ebeveyn eğitimi ve farkındalığıdır. Araştırmalar, ebeveynlerde söz konusu rahatsızlığa ilişkin karakteristik belirti/uyarılar ya da "olumsuz bulgular" (red flags) ile ilgili farkındalık eksikliğini vurgulamaktadır. Bu eksiklik, onların çocukların gelişim sorunlarını, bir rahatsızlıktan çok, davranışsal sorunlara veya diğer tıbbi kaygılara bağladığının gerekçesi olabilir (Daniels ve Mandell, 2013, s. 12).

Çakıcı (2020, s. 95), OSB'li çocukların erken eğitilmelerinde öncelikle ana sınıfı düzeyinde görev yapan sınıf öğretmenleri başta olmak üzere öğretmenlerin önemli sorumlulukları olduğuna işaret etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu bağlamda farkındalık kazanmaları ve farklı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim etkinliklerinden haberdar olmaları için yeterli düzeyde bir eğitim almaları gerekmektedir.

Türkiye'de OSB'li çocuklara yönelik uygulanan destek eğitim programları arasında, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Tohum Vakfı Özel Eğitim Okulu'nda verilen eğitim ve Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi'nde başlatılmış olan Uygulamalı Davranış Analizi ilkeleri doğrultusunda geliştirilen Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP)

⁵ Risperidon antipsikotikler olarak adlandırılan ve bir çeşit ruhsal bozukluk (psikoz) durumunda kullanılan ilaç grubuna dâhildir. Ancak psikiyatride birçok hastalığın tedavisinde de yardımcı ilaç olarak düşük dozlarda kullanılır (Berkson, 2015).

⁶ Aripiprazol şizofreni tedavisinde farklı bir tedavi seçeneği sağlayan yeni bir atipik antipsikotiktir. Dopamin D2 reseptörleri üzerinde parsiyel agonist etkilidir ve yeni kuşak antipsikotiklerin ilk örneği olarak kabul edilmektedir (Monkul ve Akdede, 2005, s. 98).

örnek verilebilir. Tohum Vakfı Özel Eğitim Okulu'nda, OSB sorunu olan çocuklara erken çocukluk eğitimi, ev programı, okul öncesi eğitim, okul eğitimi ve destek özel eğitim (kurs) hizmetleri sunulmakta ve personel yetiştirilmektedir. Uygulanan sistem, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Princeton Child Development Institute'den (PCDI) alınan özel eğitim hizmetleri ve personel yetiştirme modeli; Uygulamalı Davranış Analizi yöntemine dayalıdır. OÇİDEP ise 2006 yılında Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi'nde başlatılmış olan Uygulamalı Davranış Analizi ilkeleri doğrultusunda geliştirilen bir çalışmadır (Rakap, 2017, s. 107-109). OÇİDEP, Lovaas tarafından geliştirilmiş olan erken yoğun davranışsal eğitim modeline dayanan ve Wisconsin Erken Otizm Projesi (WEAP= Wisconsin Early Autism Project) gözlemleri sonucunda geliştirilmiş bir erken müdahale programıdır (Kırcaali-İftar, Kurt ve Kürkçüoğlu, 2014; akt. Rakap, 2017, s. 109). Ivar Lovaas'ın Los Angeles Kaliforniya Üniversitesi'ndeki çalışmaları sonucunda geliştirdiği bilimsel yöntem, yoğun erken müdahaleleri ile genç otistik ve yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklara destek olmanın en etkili yollarından biri olarak kabul edilmiştir. Lovaas, 1987'de, iki yıl boyunca haftada kırk saat bire bir müdahale alan otistik çocuklarla ilgili bir çalışmanın sonuçlarını bildirmiştir. Söz konusu çocuklar, sırası ile önce uyumun kazanılması, taklit, alıcı (receptive) ve ifade edici (expressive) dil ve son olarak da akranlarıyla bütünleşmeye odaklanan davranışsal eğitim almıştır. Bu hedeflere ulaşmak için uygulanan çalışmalar arasında, sözcük dağarcığı, şekiller, renkler, sayılar, alfabe ve benzerleri yer almaktadır. Bu uygulamalar, akademik öğrenim öncesi kavramların yanı sıra dilin işlevsel olarak kullanımı olanaklarını sunmaktadır. Söz konusu uygulamalar daha sonra genişletilmiş ve daha küçük çocuklar da hedef kitlelere dâhil edilmiştir. Yetişkinlerin de sorumluluk alması gereken program çerçevesinde, örneğin, bir köpek ve bir kedi resmi verilen çocuğun "köpek" resmini seçmesi gibi talepler yer almaktadır (Siegel, 1998, s. 201-202). Wisconsin Erken Otizm Projesi, otizmlili küçük çocuklar için erken kapsamlı davranışsal tedavi süreçleri konusunda 20 yılı aşkın klinik araştırma ve uygulamalar ile gündeme gelen bir projedir. Proje kapsamındaki araştırmalar, Uygulamalı Davranış Analizi (ABA= Applied Behavior Analysis) ilkelerine dayanan erken kapsamlı tedavi ile otizmlili çocukların önemli ve yaşamlarını değiştiren kazanımlar elde edebileceğini göstermiştir. Proje çerçevesindeki kapsamlı tedavi programı ile çocuklara "zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamı"; "kanıta dayalı öğretim stratejileri"; "yapılandırılmış ve bireyselleştirilmiş bir ders programı" ve "sürekliliği olan değerlendirmeler" sunulduğu belirtilmektedir (Autism Speaks, 2021).

Otizme yönelik eğitsel düzenlemelerin aşağıdaki özellikleri taşıması gerektiği yönünde ortak görüşler bulunmaktadır (Corsello, 2005; Eikeseth, Hayward, Gale, Gitlesen ve Eldevik, 2009; Güleç-Aslan, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2009, s. 2; Iovannone, Dunlap, Huber ve Kincaid, 2003; Lovaas, 2003; MacDuff, Krants ve McClannahan, 1993; Stephens, 2005):

- Eğitimin erken yaşta, tercihen 3 yaşından önce başlatılması
- Haftada en az 20 saat süre eğitim verilmesi; tercihen bu sürenin haftada 35-40 saat olarak belirlenmesi
- Otizme yönelik hazırlanmış özel bir ders programı kullanılması; ders programında öncelikle taklit, eşleme ve sınıflama, oyun, iletişim, ortak dikkat ve sosyal etkileşim becerilerine; giderek öz bakım becerilerine, el becerilerine ve akademik öncesi/akademik becerilere yer verilmesi
- Kazandırılan becerilerin genellenmesine ve davranış sorunlarının giderilmesine yönelik planlamaların yapılması

- Gerektiğinde görsel desteklerden ve alternatif/destekleyici iletişimden de yararlanılması
- Önceleri ağırlıklı olarak bire-bir eğitim yapılması, giderek küçük grup ve büyük grup eğitimine başlanması, sonuç olarak da kaynaştırmanın hedeflenmesi

Eğitimde özellikle erken yaşa odaklanması, süreçlerin başarısını etkileyen önemli bir noktadır. Araştırmalar, erken ve yoğun davranışsal müdahale alan okul öncesi otizmliler için, tedavinin yoğunluğu, tedavi yöntemi ve tedavi öncesi işlevsellik ile birlikte denetim yoğunluğunun, çocuğun zekâ gelişimine katkısı olduğunu göstermektedir (Eikeseth ve diğerleri, 2009, s. 3-4).

Son yıllardaki araştırmalar ve alanyazın, OSB'li çocukların tedavi süreçlerine katkısı ile gelişen teknolojilerin önemli rolüne de işaret etmektedir. Terapötik teknoloji ve eğitim bağlamında, duygusal ifadeleri ile avatarları kullanan sanal gerçeklik sistemlerinin ve iş birlikçi sanal ortamların, otizmliler için kullanılabilmesi anlaşılmıştır. Psikoloji ve nöroloji alanlarındaki bulgular, duyguların genel olarak karar verme, problem çözme, biliş ve zekâda da önemli bir etmen olduğunu göstermektedir. Otizmliler için, eğitim süreçlerinde, oyun desteği, interaktif eğitim ortam ve araçları ile çoklu medya içeriği önemli bir rol oynamaktadır. Otizmliler için içeriklerin karmaşıklığından uzak, çekici ve aynı zamanda basit olması gerekmektedir. Ayrıca günlük yaşamın çeşitli etkinlikleri de içeriklere dâhil edilmelidir. Bu sayede otistik kişiler oyun sırasında ilgilerini kaybetmemektedir (Konstantinidis ve diğerleri, 2009).

Öte yandan, eğitimde dikkat edilmesi gereken önemli bir diğer nokta şudur ki, otizmliler birçok çocuğun başarısına ve olağandışı gözlem yeteneğine karşın, çocukları fazla zorlamamak gerekmektedir. Çoğu zaman, çocukların temel bilişsel becerilerini geliştirmeleri yıllar alabilmektedir. Bazı çocukların belirli sosyal ve eğitsel becerileri edinmelerinin daha uzun sürdüğünü ya da belki de hiçbir zaman bu becerileri kazanamayacaklarını anlamak, eğitim planı geliştirmenin en önemli adımudur. Her bir öğrencinin benzersizliğini anlamak için zaman ayırmak onlar için olası en iyi eğitimi bireysel olarak sağlayabilmenin önemli bir yoludur (Beretich ve Mazzei, 2016, s. 5).

OSB'li çocukların eğitimi ve sosyalleşmesi sürecinde kütüphanelerin rolü

Otizmliler, sosyal gelişimleri ve iletişime ilişkin engelleri nedeniyle kütüphanelerde ve diğer eğitim sistemlerinde zorluklarla karşılaşmaktadır. Sosyalleşme bağlamında durumları çok zordur çünkü sosyal becerileri doğal olarak gelişmemektedir. Otizm, çocukların düşünce, algı ve dikkat yöneltme süreçlerini etkilemektedir. Beden dilleri genellikle otizmi olmayan çocuklardan farklıdır. Bu nedenle otizmlilerle diğerlerinin anlaşması güçleşmektedir (Farmer, 2013, s. 1-2). Svaler (2023, s. 10), günümüzde birçok kütüphanenin otistik bireyler için daha erişilebilir duruma getirilmiş olmasına karşın, onları rahat ettirmek için daha fazla çalışmalar ve araştırmalar yapılmasını önermektedir. Neyin işe yaradığını ve bu tür rahatsızlığı olan kullanıcılara en iyi nasıl yardımcı olunacağını bulmak, sadece duysal kapsayıcılık açısından değil, aynı zamanda bilgi gereksinimleri, bilgi arama davranışları ile sosyal kapsayıcılık bağlamında da önemlidir.

Halk kütüphanesi, çocukların hoş karşılandıkları ve esin aldıkları bir ortam olmalıdır. Ancak otizmliler çocuklar ve gençler ile aileleri için yoğun ve gürültülü bir halk kütüphanesini ziyaret etmek zorlu ve hatta üzücü, stres yaratan bir deneyim olabilmektedir. Bununla beraber, bu bağlamda çeşitli düzenlemeler, geliştirilmiş personel farkındalığı ve duyarlılığı ile kütüphaneler çok daha uygun duruma getirilebilmektedir (Mears, 2017, s. 1). Otistik bireyler, organizasyonun düzgün olmasına duyarlı olup

herhangi bir sistemin nasıl çalıştığını bilmek istemektedir. Kütüphaneler otizmli kullanıcıları için özel turlar düzenleyerek söz konusu kullanıcılarının tesisin düzenini anlamalarını sağlayabilir ve onlarda güvenlik duygusu oluşturabilir. OSB'li kullanıcılar tipik olarak güçlü görsel belleği olan bireyler olduklarından, onlar için haritalar sağlamak da yararlıdır. Tabelalar da aynı amaca hizmet edebilir ve otizmli bireylerin deneyimlerini denetim altında hissetmelerine yardımcı olabilir (Grant, Barboa, Luck ve Obrey, 2022). Kütüphane personeli, otistik kullanıcılarının deneyimleri hakkında daha fazla bilgi edinerek, saygın ve otizm dostu bir kütüphane oluşturabilir. Göz önünde bulundurulması gereken bazı temel stratejiler arasında, onlar için “özel bir alan yaratmak”; “kütüphanenin ayrıntılı haritalarını çevrimiçi olarak erişilebilir duruma getirmek”; “kütüphanede hem metin hem de resim içeren tabela sayısını artırmak”; “kütüphane web sitesinde programlama ve etkinliklerle ilgili ayrıntıları sunmak” ve “duyusal kitleler (sensory kits) oluşturmak” yer almaktadır (White, 2021, s. 108). Kütüphaneler, işitsel duyarlılığı olanlar için gürültü önleyici kulaklık kullanımını sağlamalıdır. Sakinleştirici diğer ürünler, ağırlıklı kucak battaniyeleri ve lateks içermeyen eldivenler olabilir. Özel gereksinimleri olanlar için sessiz alanlara yönlendiren tabelalar kullanılabilir (Grant ve diğerleri, 2022).

Hikâye saatleri genellikle aileler ve çocukların katılımı ile gerçekleştirilen ve en iyi bilinen kütüphane etkinlikleridir. Bu programlar, insan kalabalığının, yüksek ses seviyesinin, belirsiz kuralların ve diğer potansiyel olarak yoğun öğelerin bulunduğu, floresan ışıklı ve kalabalık odalarda gerçekleştirilebilmektedir (Mills, 2023). Floresan aydınlatma bazı otistik çocukları rahatsız ettiğinden doğal aydınlatma kullanılmalıdır (Farmer, 2021). Ayrıca, otizm gibi duyuşsal veya öğrenme farklılıkları olan çocuklar için bu tür programlar bir takım engelleri içerebilmektedir. Bu engeller, otizmli çocukları hoş karşılamayan, hatta zaman zaman yargılayıcı olabilen ortamlar ya da öngörülemeyen bir dizi olay olabilir. Kütüphaneler, duygu yönetimi için sessiz alanlar, kıpır kıpır oyuncaklar, azaltılmış ışık ve ses seviyeleri ve daha fazlasını içeren duyuşsal programlar sunarak bu engelleri aşmaya çalışmaktadır (Mills, 2023). Böylece özelleştirilen; özel duyuşsal dostu (sensory friendly) hikâye süreleri genellikle bu kullanıcılar için popüler bir aktivite durumuna gelmektedir. Bu programlarda, dinleyicinin sunulan bilgiyi içselleştirmesi için çeşitli yollar sunmak amacı ile aksesuarlar, oyuncaklar ve tekstil nesnelere kullanılmaktadır. Hem duyuşsal sorunları olan hem de nörotipik kitle, hikâyeye eşlik eden ve hikâyeyi zenginleştiren etkinliklerden keyif alabilmektedir. Film etkinlikleri için, filmin duyuşsal gösterimi, daha yumuşak ses ve düşük ışıklandırma ile karakterize edilir. Her şeyden önce, kütüphane personelinin otizmin temellerini anlaması ve OSB'li kullanıcıların sergileyebileceği davranış türlerine karşı duyarlı olması önemlidir. Otizmden etkilenen ailelere ulaşmak ve onlara neye gereksinimleri olduğunu ve neyin yardımcı olabileceğini sormak, otizm dostu olma yolunda en önemli adımlardan biri olabilir (Grant ve diğerleri, 2022).

Okuryazarlık ve otizmli çocuklar üzerine çeşitli güncel kuramlar geliştirilmiştir. Araştırmalar, kılavuz eşliğinde okuma gibi artan okuryazarlık çabaları ile otistik çocukların beceri düzeylerindeki iyileşme arasında bir bağlantı olduğunu ortaya koymaktadır. Sesli okuma çalışmaları, otistik çocukların sesli okumalardan fayda sağladığını ve okunan materyalin yapısını ve temasını kavradığını göstermektedir (Akin ve MacKinney, 2004, s. 36). Otizmli çocukların medya ya da dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde önerilen yaklaşımlardan biri nöroçeşitlilik odaklı eğitimidir. Bu bağlamda, (1) otantik/özgün temsilleri teşvik etmek; (2) empatik medya okuryazarlığını geliştirmek; (3) medya üretiminde nöroçeşitlilik yeteneklerini teşvik etmek ve (4) medya aracılığıyla sosyal savunuculuğu ilerletme gereklilikleri öne çıkmaktadır (Sousa, 2023, s. 8). Nöroçeşitlilik, öğrenme güçlükleri, dikkat bozuklukları, psikiyatrik bozukluklar ve benzeri durumları olan kişileri içeren nöro-azınlıkların (neuro-minorities) çağdaş toplumda kabul görmesini teşvik etmek için insanın nörobilişsel heterojenliğini ele alan ve normalleştiren bir kavram ve sosyal bir harektir. Nöroçeşitlilik doğa ve yetiştirme faktörlerine

atfedilir ve insan nüfusunun yaklaşık beşte birinin nörolojik bağlamda farklı olduğu kabul edilir (Goldberg, 2023, s. 972).

OSB'li bireylerin betimlenmesinde yaygın eğilim bu bireylerin genellikle çok fazla sorunları olduğu algısı ve ağırlıklı olarak yüksek düzeyde destek gereksinimi olanlara odaklanılmasıdır. Bu durumda, otizm daha çok bir korku kaynağı veya önemli bir engel olarak betimlenmektedir. Her bir otizm tanısı konulan bireyin durumunun kendine özgü nitelikleri dikkate alındığında, otizmliler için çocuklara yönelik program ve hizmetlerin doğru biçimde tasarlanması için otantik/özgün temsilleri teşvik etmenin önemi ortaya çıkmaktadır. Nöroçeşitlilik odaklı içeriğin medya okuryazarlığı eğitimine entegrasyonu, nöroçeşitliliğe sahip kişilerin deneyimlerine yönelik daha fazla anlayış ve empatiyi kolaylaştırmak için bir fırsat olabilir. Medya, izleyicilerin çeşitli bakış açılarına maruz kalması yoluyla önemli bağlantılar kurma ve empati boşluğunu doldurma potansiyeline sahiptir (Sousa, 2023, s. 13). Medya okuryazarlığı OSB'li öğrencilerin de pek çok bağlamda gelişimini destekler. Medya teknolojilerini ve bilgiyi yetkin, yapıcı ve üretken bir şekilde kullanma, eleştirel düşünme yetkinliklerini genişletme, doğru haberle yanlış haberi ayırt etme, okuma ve anlamada dil yetkinliğini ve öz yeterliliği geliştirme ile sosyalleşme bunlara örnek verilebilir. Medya okuryazarlığının, ayrıca, otizm farkındalığının oluşumu/gelişimi anlamında da olumlu etkisi olduğu belirtilmektedir (Ressa, 2022, s. 363). Medya üretiminde nöroçeşitlilik yeteneklerini ortaya çıkarmak ve teşvik etmek ise bu süreçlerin önemli bir bileşenidir. OSB'li öğrencilerin medya üretimine (örn. video üretimi) ve analizine (örn. film eleştirisi) dâhil edilmesi onların eğitsel, sosyal, fiziksel ve duygusal gelişimlerine önemli düzeyde katkı sağlamaktadır. Ayrıca, nöroçeşitliliğe sahip bireyler, medya ortamının iyileştirilmesine katkıda bulunabilir ve böylece izleyiciler için daha çeşitli ve karmaşık bir anlatı ortamı da geliştirilmiş olur. Dahası, bu tür adımlar, bu öğrencilere etkili medya üreticileri olmak için gerekli becerileri kazandırmak üzere eğitim senaryosunda köklü değişiklikler anlamına gelecektir (Ressa, 2022, s. 363; Sousa, 2023, s. 14). Nöroçeşitlilik odaklı bir medya eğitimi, sosyal savunuculuğun ve dönüştürücü toplumsal değişimlerin kolaylaştırılması için önemli bir katalizör olarak da hizmet etme olanağını sağlamaktadır. Nöroçeşitliliği olan bireylerin karşılaştıkları engelleri ve sahip oldukları benzersiz yetenekleri vurgulayan anlatıların yaygınlaştırılması, kamu bilincini ve desteğini artırma potansiyeline sahiptir (Sousa, 2023, s. 14).

Otizmliler için çocukların ve öğrencilerin doğasını anlamak ve bu nüfusa hizmet etmenin etkili yollarını kavramak için kütüphane personelinin eğitimi önemlidir. Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşıldığı gibi nöroçeşitlilikleri nedeniyle her hedef grubun kendine özgü gereksinimleri doğrultusunda farklı içerikleri keşfetmesine destek olmak ve onlara farklı şekillerde yaklaşmak gerekmektedir. Böylece, bu çocuklar için güvenli ve teşvik edici bir öğrenme ortamı ve modeli çerçevesinde kapsayıcı bir sosyal eğitim de sağlanacaktır. Eğitim, aşağıdaki öğeleri içermelidir (Farmer, 2021):

- Personelin mevcut bilgi, uygulama ve deneyimlerini değerlendirmek
- Personelin Otizm Spektrum Bozukluğu ve okul ortamında beklenen davranışlarla ilgili olarak çocukların tipik davranışları hakkındaki bilgilerini artırmak
- Eğitim alanında önemli bir veri tabanı olan ERIC'ten (Education Resources Information Center) "Mitten Math" ve "Locating Library Books (How to alphabetize)" [Kütüphane Kitaplarını Bulma (Alfabetik sıralama nasıl yapılır?)] gibi özel gereksinimleri olan çocuklara yönelik örnek kütüphane dersleri sağlamak
- Beyin fırtınası yapmak

- OSB'li öğrencilerin özellikle ilgisini çekebilecek kütüphane kitapları ve diğer kaynakların bibliyografyasını hazırlamak
- Otizm uzmanlarının PRT, Pivotal Response Training [Temel Tepki Öğretimi] (öğrenmesi çok kolay ve uygulaması masrafsızdır) konusunda personele hizmet içi eğitim vermesini sağlamak

Personel eğitimi, kullanıcıların gereksinimlerine karşı daha duyarlı ve anlayışlı olunması, öğrencilerin bağımsız olarak araştırma yapabilmeleri için kütüphane hizmetlerinin kalitesinin artırılması ve bilgiye erişimin iyileştirilmesini sağlayarak, [sadece otizmliler gibi dezavantajlı kullanıcılar için değil] tüm kullanıcılar için önemli olanakların geliştirilmesine zemin sunar. Ayrıca, zamanla yöntemler ve teknolojiler değiştiğinde, bu konuların sürekli olarak gözden geçirilmesi ve eşit erişimin sürekliliği için yeni süreçlerin uygulanması gerekmektedir (Carter, 2004, s. 18).

Bulgular ve Tartışma

Alanyazın bulgularına (Alver ve Gümüş, 2020, s. 1437; Autism Research Institute, 2021; Baron-Cohen, 2008; Birkan, 2021; Gerrig ve Zimbardo, 2015, s. 471; TANAP, t.y., s. 6) göre, karmaşık bir nörogelişimsel durum olan OSB'nin etkileri, konuşmada gecikme; dil ve iletişim becerilerinde yetersizlikler; zayıf göz teması; az ya da hiç yaratıcı oyun eğilimi; diğerlerine ilgi ve sosyal etkileşimde sınırlılık; rutin değişikliklere fazla duygusal tepkiler göstermek; tekrarlayan hareketler; takıntılı davranış biçimleri ve benzerleri biçiminde sıralanmaktadır. Ancak otizmliler bireylerin karakteristik özellikleri ortak olsa da her bir otizmliler bireyin otizmden etkilenme düzeyi farklıdır.

OSB'deki dil becerileri, minimum işlevsel dil düzeyinden akıcı bir dil düzeyine kadar önemli ölçüde farklılık göstermektedir (Bacon ve diğerleri, 2018; Costescu ve diğerleri, 2022, s. 2). Otizmliler kişilerin sözcükleri salt sözcük anlamıyla algılamaya eğilimli olmaları nedeniyle metaforlar ve deyimlerin sorun yaratabilmesi söz konusudur. Ana akım eğitim sistemi/düşüncesi, sisteme herkesi dâhil etme/kaynaştırma yönünde bir eğitim modelini teşvik ettiğinden otizmliler çocuklara özel bir dikkat yöneltmek, sosyalleşmelerine ve gözlem becerileri kazanmalarına destek olmak önemlidir (Farmer, 2013, s. 2).

Alanyazın verilerine göre (Alver ve Gümüş, 2020), erken tanı ve doğru uygulanan özel bir eğitim programıyla birlikte OSB'li bireylerin yaklaşık olarak yüzde ellisinde OSB belirtileri denetim altına alınabilmektedir. Yine alanyazın bulgularına göre (Alver ve Gümüş, 2020, s. 1442; MEB, 2010, s. 1; Türkiye İnsan Hakları Eşitlik Kurumu, 2020, s. 24-25), uygulanacak olan eğitim, OSB'li çocuğun bireysel özelliklerine ve gereksinimlerine uygun olmalıdır. OSB'li öğrencilerin durumlarının özel eğitim dışında kapsayıcı eğitim kapsamında da değerlendirilmesine özen gösterilmelidir çünkü bu çocukların okuldaki arkadaş grubuna katılmasıyla bağımlılık duygusunun azalması, güven duygularının gelişmesi ve sosyalleşmeleri sağlanmaktadır.

Alanyazında otizmliler bireylere yönelik kütüphane hizmetlerini konu alan çalışmaların (Acadia, 2022; Dimensions, t. y.; Farmer, 2013; Hill, 2021; Kahrman, 2021; Mears, 2017; Şengezer ve Güneş, 2023) ortak noktası, otizmliler çocukların eğitimi ve sosyalleşmesinde kütüphanelerin oldukça önemli olduğuna ilişkin yaklaşımdır. Otizmliler çocuklar, sosyal gelişimleri ve iletişime ilişkin engelleri nedeniyle kütüphanelerde ve diğer eğitim sistemlerinde zorluklarla karşılaşmaktadır (Farmer, 2013, s. 1-2). Hedef kitle anlamında salt ortalama bir nüfusun karakteristik özellikleri dikkate alınarak ve özel gereksinimi olan otizmliler ve diğer kullanıcıların durumu fazla dikkate alınmadan tasarlanan kütüphane sistemi,

ortamı ve hizmetleri, bu güçlükleri artırmaktadır. Şengezer ve Güneş (2023) tarafından yapılan bir çalışmanın sonuçları bu duruma örnek verilebilir. Şengezer ve Güneş (2023, s. 2014-2017), Türkiye'nin ilk bağımsız bebek ve çocuk kütüphanesi olarak 2009 yılında kurulan Tokat Bebek ve Çocuk Kütüphanesi'nin down sendromu, otizm, disleksi gibi sorunları olan çocuklara yönelik hizmet niteliklerini değerlendirmiştir. Çalışmanın bulguları, bu kütüphanenin bina, fiziksel özellikler, uygun derme ve materyal ile personel eksikliğini göstermektedir. Kütüphanede yalnız bir kütüphanecinin çalışıyor olması ve özel eğitim öğretmeni ya da çocuk psikoloğunun bulunmaması önemli bir sorun olarak saptanmıştır. Ayrıca kütüphanenin tanınırlığını pekiştirecek bir web sayfası ve sosyal medya kullanımının olmaması ve kütüphanenin özel gereksinimli bireyler tarafından pek fazla kullanılmamasına da işaret edilmektedir. Kütüphanenin daha uygun bir binada hizmet vermesi ya da fiziksel durumunun iyileştirilmesi, ilişkili kişi ve kurumların dahil olduğu paydaşlarla ve uzman görüşü alınarak etkinlikler düzenlenmesi, etkin bir web tasarımı ve yine uzman desteği ile kaynak ve materyallerin güncellenmesi, öne çıkan öneriler arasındadır.

Genel olarak böyle bir kitleye hizmet verme bağlamında, kütüphaneci ile kullanıcı arasındaki iletişim önemlidir. Bu da personelin bu konuda bilinç, farkındalık ve eğitimini gerektirir. Örneğin, kütüphanecinin otizmlili kullanıcının iletişim anlamındaki sorununu dikkate alarak geniş, açık uçlu sorulardan kaçınmaya çalışması dikkat edilmesi gereken bir durumdur. İletişim sürecinde "Ne tür kitaplardan hoşlanırsınız?" gibi geniş, açık uçlu bir soru yerine, daha kesin, somut bir ifade ile "Size roman dışındaki kitapların nerede olduğunu göstereyim mi?" demek daha doğrudur. Otizmlili insanların iletişim becerilerinin çok değişken olduğunu akılda tutmak, onları tanımak, onlar için en iyi neyin işe yaradığını öğrenmek üzere çabalamak gerekmektedir (Dimensions, t. y., s. 3). Kütüphane ortamının yoğunluğu, gürültüsü ve benzeri etmenler, otizmlili çocuklar için stres kaynağı olabilmektedir (Mears, 2017, s. 1). Ancak, personelin bu konuda eğitimi, farkındalığı ve duyarlılığı ile kütüphaneler çok daha uygun duruma getirilebilmektedir (Grant ve diğerleri, 2022; Mears, 2017, s. 1). Otizmlili bireyler düzene önem verdikleri için kurumlarda düzenlilik dikkate alınmalıdır (Grant ve diğerleri, 2022). Kütüphanelerde otizmlili kullanıcılar için düzenlenecek özel turlar, yönlendirici tabelalar ve iyi bir tanıtım, güvenlik duygularını geliştirecektir (Grant ve diğerleri, 2022; Hill, 2021). Onlar için "özel bir alan yaratmak"; "kütüphanenin ayrıntılı haritalarını çevrimiçi olarak erişilebilir duruma getirmek"; "kütüphanede hem metin hem de resim içeren tabela sayısını artırmak"; "kütüphane web sitesinde program ve etkinliklerle ilgili ayrıntıları sunmak" ve "duyusal kitler (sensory kits) oluşturmak" gibi stratejiler oldukça önemlidir. Teknoloji, araç, gereç ve donanım bağlamında, işitsel duyarlılığı olanlar için gürültü önleyici kulaklık kullanımı, ağırlıklı kucak battaniyeleri ve lateks içermeyen eldivenler ve benzerleri, kullanılabilirler arasındadır. Özel gereksinimleri olanlar için sessiz alanlara yönlendiren tabelalar kullanılabilir. Özel duyusal dostu (sensory friendly) hikâye süreleri de idealdir. Bu süreçlere eşlik eden aksesuarlar, oyuncaklar ve tekstil nesnelere kullanımını da etkinliklerin cazibesini artırabilmektedir (Grant ve diğerleri, 2022; Mills, 2023).

Otizmlili çocuk ve bireylerin eğitiminde diğer önemli boyut, küreselleşme ve gelişen teknolojilerin kuşattığı çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilerdir. Günümüz koşullarında gittikçe önem kazanan bilgi okuryazarlığı ve dijital ya da medya okuryazarlığı gibi konularda eğitim veren kuruluşlar arasında kütüphaneler de yer almaktadır. Türü ne olursa olsun tüm kütüphanelerin ortak ilkesi olan demokrasi, insan hakları ve sosyal kapsayıcılık doğrultusunda hedef kitlelerine hiçbir ayırım gözetmeksizin hizmet sunmaları beklenir. Otizmlili çocukların toplumla bütünleşmesi için diğer vatandaşlar gibi bilgi okuryazarlığı, dijital ya da medya okuryazarlığı ve benzeri bilgi ve becerileri kazanması oldukça önemlidir. Kütüphanelerin bu çerçevede nöroçeşitlilik odaklı bir eğitim programı tasarlaması, yararlı sonuçları ortaya çıkaracaktır (Goldberg, 2023, s. 972; Ressa, 2022, s. 363; Sousa, 2023, s. 13).

Çalışmanın bulguları, OSB'li kullanıcıların nöroçeşitliliğine karşın, etki düzeyleri değişse de ortak bir takım sorunlarının olduğunu göstermiştir. Bunlar, dile hâkimiyet, iletişim, sosyalleşme ve benzeri sorunlardır. Toplumların eğitsel, kültürel ve sosyal kalkınmasında yeri önemli olan kütüphanelerin otizm dostu uygulamaları, otistik çocukların gelişiminde dikkate alınmalıdır. Araştırmalar (Acadia, 2022; Dimensions, t. y.; Farmer, 2013; Hill, 2021; Kahriman, 2021; Mears, 2017; Şengezer ve Güneş, 2023) otizmliler çocukların eğitsel ve sosyal gelişiminde kütüphanelerin önemli düzeyde destekleyici rolüne işaret etmektedir. Ayrıca, araştırmalara göre, otizmliler bireylerin yeterli kaynak ve donanıma sahip kütüphaneleri ziyaret etme olasılıkları genel topluma göre çok daha yüksektir. Otizmliler bireylerin %90'ının, onların gereksinimleri ve özel durumlarına ilişkin birtakım değişiklikler yapılması durumunda kütüphaneleri ziyaret etme olasılıklarının artacağı düşünülmektedir (Dimensions, t. y., s. 2).

Sonuç ve Değerlendirme

Otizmliler çocuklar ve yetişkinler kütüphane hizmetlerinden yararlanabilmeleri bağlamında, özel durumlarından kaynaklanan çeşitli sorun ve güçlükler yaşamaları nedeni ile dezavantajlı gruplar arasındadır. Kütüphaneler yalnız bilgilendirme ve eğitimi destekleme değil aynı zamanda sosyalleşmeyi de sağlayacak politika ve hizmetler geliştirdiğinde, toplumsal bağ ve değerleri güçlendirirler. Kütüphanelerin toplumun tüm kesimlerine herhangi bir fark gözetmeden kapılarını açması, insan hakları ve demokrasinin gereği olduğu gibi, etik anlamda da önemli bir sorumluluktur. Bu sorumluluk özellikle halk kütüphanelerinin tanımlanmasında vurgulanmakla beraber, okul ve üniversite kütüphanesi gibi diğer türden kütüphaneler ve hatta özel kütüphaneler dahi, böyle bir ilke ile hareket etmeli; hedef/hizmet kitleleri içinde yer alan/olması olası dezavantajlı birey ve grupların gereksinim ve taleplerini karşılamaya özen göstermelidir.

Otizmliler çocukların, hem özel durumları hem de toplumla kaynaşmaları yönünde tasarlanan bir eğitim almaları önerilmektedir. Bu grupların, özellikle sosyalleşmeleri bakımından sorunlu ve hassas olmaları dikkate alındığında, kütüphanelere önemli sorumluluklar düşmektedir. Kütüphaneci, eğitimci ve diğer paydaşların iş birliği, bu bağlamda eğitim ve farkındalık, otizmliler çocuklara uygun ortam, araç, gereç ve donanım ile benzerleri, öncelikli ele alınması gereken konular arasındadır.

Kütüphanelerde, düzen, özel alan ve sessizlik gibi otizmliler grupların duyarlı olduğu koşullara uygun düzenlemeler yapılması ve bu gruplarla onların özelliklerine uygun biçimde iletişim kurulması, otizmliler çocukların kütüphaneleri benimsemesini sağlayacaktır. Kütüphaneler, doğaları gereği de, stresten uzak, sakin, samimi ve güvenli alanlar olduğundan otizmliler bireylere uygun ortamlar arasındadır. Yeterli bilgi, farkındalık ve eğitimi olan kütüphanecilerin yönlendirmeleri ile otizmlilerin sorunları ve gereksinimlerine koşut biçimde program ve hizmetler geliştiren kütüphaneler, otizmliler çocukların eğitsel ve sosyal gelişimine önemli ölçüde katkı sunacaktır.

Kütüphanelerin otizmliler çocuklara uygun tüm kaynak, ortam, araç, gereç ve donanımları sağlayacak olanaklarının olmaması durumunda da, minimum koşulları sağlamaları, en azından, gerektiğinde otizmliler çocukların rahat edebileceği, dinlenebileceği, sessiz ve sakin bir oda ya da bölüm ayırmaları; kütüphanecilerin bu çocuklara karşı sabırlı ve anlayışlı davranmaları önemlidir. En küçük bir yanlışlık, bu çocukların daha da fazla içlerine kapanmalarına, sosyal ortamlardan uzaklaşmalarına neden olabilir. Kütüphanecilerin bu alanda özel eğitim alması, bu konuda düzenlenebilecek etkinlikler, toplantılar, hizmet içi eğitim programları, bu bağlamda bir örgüt kültürünün yaygınlaştırılması ve benzeri girişimler, otizmliler çocukların sağlıklı gelişimi, yabancılık duymaması ve desteklenmesi bakımından

oldukça önemlidir. Bilgi ve belge yönetimi/kütüphanecilik eğitiminde ders programlarının, diğer dezavantajlı grupları da içerecek biçimde otizmlı bireylerin özellik ve gereksinimleri konusunda farkındalık oluşturacak biçimde tasarlanması ve bu konuda daha fazla araştırmalar yapılması önerilebilir. Özel eğitim kurumları ve kütüphaneler ile ilişkili tüm diğer organizasyonların işbirliği doğrultusunda birçok program ve etkinlik gerçekleştirilebilir. Otizmin dünya çapında artış gösterdiği düşünülürse, toplumsal gelişimin önemli bileşeni olan kütüphanelerin bu konudaki rolü ve sorumlulukları daha da yaşamsal bir önem ve değer kazanmaktadır.

Kaynakça

- Acadia, S. (Ed.) (2022). *Libraries as dysfunctional organizations and workplaces*. Routledge.
- Akin, L. ve MacKinney, D. (2004). Autism, literacy, and libraries: The 3 rs= Routine, repetition, and redundancy. *Children and Libraries*, 2(2), 35-43. https://inclusivelibrariesforchildren.files.wordpress.com/2013/01/2n2_akin.pdf
- Akgül, E. M. ve Mertoğlu, H. (2020). Öğretmen yetiştirme programlarında otizm farkındalığı: Fen bilgisi eğitimi örneği. *Journal of Individual Differences in Education*, 2(1), 31-41. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1170623>
- Aksu, K., Şengelen, M. ve Güçüz Doğan, B. (2023). *Dünya Otizm Farkındalık Günü bilgilendirme notu*. HÜTF Halk Sağlığı AD Toplum İçin Bilgilendirme Serisi 2022/2023-37. <https://halksagligi.hacettepe.edu.tr/duyurular/halkayonelik/otizmfarkindalik2023.pdf>
- Alver, E. ve Gümüş, Ç. (2020). Otizm spektrum bozukluğuna sahip bireylerde eğitimin önemine dikkat çekmek üzere hazırlanmış dergi ilanı tasarımı örnekleri. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(39), 1436-1452. DOI: <https://doi.org/10.46928/iticusbe.765640>
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.). Author.
- Autism Research Institute (2021). *Is it autism?* <https://www.autism.org/is-it-autism/>
- Autism Speaks (2021). *Wisconsin Early Autism Project (WEAP): Clinical leadership*. <https://www.autismspeaks.org/provider/wisconsin-early-autism-project-weap>
- Bacon, E. C., Osuna, S., Courchesne, E., ve Pierce, K. (2018). Naturalistic language sampling to characterize the language abilities of 3-year-olds with autism spectrum disorder. *Autism*, 23(3), 699-712.
- Baron-Cohen, S. (2017). Editorial perspective: Neurodiversity – a revolutionary concept for autism and psychiatry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 58(6), 744-747. DOI: 10.1111/jcpp.12703.
- Baron-Cohen, S. (2008). Theories of the autistic mind. *The Psychologist*, 21, 112-116.
- Bauminger-Zviely, N., Karin, E., Kimhi, Y., ve Agam-Ben-Artzi, G. (2013). Spontaneous peer conversation in preschoolers with highfunctioning autism spectrum disorder versus typical development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 55(4), 363-373.
- Beretich, S. R. ve Mazzei, M. K. (2016). *Understanding autism in education*. https://www.researchgate.net/publication/329372396_Understanding_Autism_in_Education
- Birkan, B. (2021). *Otizmlı çocuklara beceri kazandırma* (Revize edilmiş 2. Baskı). Tohum Otizm Vakfı.
- Berksun, O. (Temmuz 3, 2015). *Risperidon nedir ve ne için kullanılır*. <https://www.psikiyatri.net/risperidon-nedir/>
- Carter, C. J. (2004). Providing services for students with disabilities in an academic library. *Education Libraries*, 27(2), 13-18.

- Corbett, B. A., Schupp, C. W. ve Lanni, K. E. (2012). Comparing biobehavioral profiles across two social stress paradigms in children with and without autism spectrum disorders. *Molecular Autism*, 3(1), 13.
- Corsello, M. C. (2005). Early intervention in autism. *Infants and Young Children*, 18, 74-85.
- Costescu, C., Pitariu, D., David, C. ve Rosan, A. (2022). Social communication predictors in autism spectrum disorder: Theoretical review. *Journal of Experimental Psychopathology*, 1-20. Doi: 10.1177/20438087221106955
- Çakıcı, A. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırma / bütünleştirme yoluyla eğitim sorunlarına genel bir bakış. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 37(2), 81-106.
- Çolak, A. (2016a). Otizm spektrum bozukluğunu anlamak (2. Bs.). A. Cavkaytar (Ed.). *Otizm Spektrum Bozukluğu* içinde (s. 21-56). Grafiker.
- Çolak, A. (2016b). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik eğitim ortamları ve düzenlemeler (2. Bs.). A. Cavkaytar (Ed.). *Otizm Spektrum Bozukluğu* içinde (s. 95-121). Grafiker.
- Daniels, A. M. ve Mandell, D. S. (2013). Explaining differences in age at autism spectrum disorder diagnosis: A critical review. *Autism*, 0(0), 1-15. Doi: 10.1177/1362361313480277
- Dimensions (t. y.). *Autism friendly libraries: Tips for library staff and volunteers*. <https://www.ascel.org.uk/sites/default/files/uploads/public/Dimensions%20autism%20friendly%20libraries%20top%20tips.pdf>
- Eikeseth, S. Hayward, D., Gale, C., Gitlesen, J. ve Eldevik, S. (2009). Intensity of supervision and outcome for receiving early and intensive behavioral interventions: A preliminary study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 67-73.
- Engelliler Hakkında Kanun (2005, 1 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 5378). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/07/20050707-2.htm>
- Euronews (2021, 02 Nisan). *Otizm nedir, nasıl fark edilir? Tedavisi mümkün mü?* <https://tr.euronews.com/2021/04/02/otizm-nedir-nasil-fark-edilir-tedavisi-mumkun-mu#:~:text=D%C3%BCnyada%20ve%20T%C3%BCrkiye'de%20otizm,yayg%C4%B1nl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%2C%20k%C4%B1zlardan%205%20kat%20fazlad%C4%B1r.>
- Farmer, L. S. J. (2013). *Library services for youth with autism spectrum disorders*. American Library Association.
- Farmer, L. (2021). Library Services for youth with autism, *IASL Annual Conference Proceedings* içinde. DOI: 10.29173/iasl7945, Teksas, 12-16 Temmuz 2021. https://www.researchgate.net/publication/350595857_Library_Services_for_Youth_with_Autism
- Fein, E. (2015). No one has to be your friend: Asperger's syndrome and the vicious cycle of social disorder in late modern identity markets. *Ethos*, 43(1), 82-107.
- Geller, L. (2008). The changing face of autism. V. Starsia ve R. Day Gore (Ed.). *Voices of Autism. The Healing Companion: Stories for Courage, Comfort and Strength* içinde (s. 19-27). LaChance.
- Gerrig, R. J. ve Zimbardo, P. G. (2015). *Psikolojiye giriş: Psikoloji ve yaşam*. G. Sart (Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Goldberg, H. (2023). Unraveling neurodiversity: Insights from neuroscientific perspectives. *Encyclopedia*, 3(3), 972-980; <https://doi.org/10.3390/encyclopedia3030070>
- Grant, R. J., Barboa, L., Luck, J. ve Obrey, E. (2022). *The complete guide to becoming an autism friendly professional: Working with individuals, groups, and organizations*. NY: Routledge.
- Gupta, P. V. ve Hegde, A. M. (Ed.) (2016). *Pediatric dentistry for special child*. JAYPEE, The Health Sciences Publisher.

- Güleç-Aslan, Y., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2009). Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP) ev uygulamasının bir çocukla incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-25.
- Hill, R. F. (Ed.). (2021). *Hope and a future: Perspectives on the impact that librarians and libraries have on our world*. Emerald Publishing.
- IFLA (2023). *Library Services to People with Special Needs Section, Newsletter February 2023* https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/2531/1/LSN_Newsletter_2023_February.pdf
- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H. ve Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 150-165.
- Johnson, C. P., Myers, S. M. ve the Council on Children With Disabilities (2007). Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. *PEDIATRICS*, 120(5), 1183- 1215. <https://publications.aap.org/pediatrics/article/120/5/1183/71081/Identification-and-Evaluation-of-Children-With?autologincheck=redirected?nfToken=00000000-0000-0000-0000-000000000000>
- Kahriman, A. (2021). *Dezavantajlı kullanıcılar olarak otizmliler çocuklara yönelik kütüphane hizmetleri ve beklentiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çankırı Karatekin Üniversitesi.
- Kırcaali-İftar, G., Kurt, O. ve Ülke Kürkçüoğlu, B. (2014). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı I ve II (OÇİDEP)*. Anı Yayıncılık.
- Konstantinidis, E. I., Hitoglou-Antoniadou, M., Luneski, A., Bamidis P. D. ve Nikolaiodu, M. M. (2009). Using affective avatars and rich multimedia content for education of children with autism. *Proceedings of the 2nd International Conference on Pervasive Technologies Related to Assistive Environments. Workshop on AHETA: "Assistive Healthcare & Educational Technologies for Special Target Groups"* içinde, 9-13 Haziran, 2009, Corfu, Greece. ACM International Conference Proceeding Series. ACM. <http://doi.acm.org/10.1145/1579114.1579172>
- Lee, J. H., Lee, T. S., Lee, S.W., Jang, J. H., Yoo, S. Y., Choi, Y. ve Park, Y. R. (2022). Development and application of a metaverse-based social skills training program for children with autism spectrum disorder to improve social interaction: Protocol for a randomized controlled trial, *JMIR Res. Protoc.*, 11(6), 1-10.
- Lin, Y. T. (2021). Education of autistic children in developing countries. *Open Journal of Social Sciences*, 9, 109-117. <https://doi.org/10.4236/jss.2021.910008>
- Lovaas, O. I. (2003). *Teaching individuals with developmental delays: Basic intervention techniques*. Pro-Ed.
- MacDuff, S. G., Krants, J. P. ve McClannahan, E. L. (1993). Teaching children with autism to use photographic activity schedules: Maintenance and generalization of complex response chains. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 89-97.
- Mears, S. (2017). It takes a community to raise a reader: Autism friendly libraries. *IFLA WLIC 2017–Wrocław, Poland–Libraries. Solidarity. Society* içinde. <https://library.ifla.org/id/eprint/1744/>
- MEB (2010). *Okullarımızda neden nasıl niçin kaynaştırma: Yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Mills, E. (2023, 05 Temmuz). *Helping libraries to be autism-ready*. <https://www.webjunction.org/news/webjunction/helping-libraries-be-autism-ready.html>
- Ministry of Education (2007). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders: A resource guide. Queen's Printer for Ontario. <https://www.ontario.ca/page/ministry-education>
- Monkul, E. S. ve Akdede, B. B. (2005). Yeni kuşak antipsikotiklerden Aripiprazol: Bir gözden geçirme. *Klinik Psikiyatrinoloji Bülteni*, 15(4), 198-203.

- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018, 7 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 30471). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Rakap, S. (Ed.) (2017). *Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim*. Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı
- Ressa, T. (2022). How media literacy education through multimedia tools can empower learners with autism. *Advances in Literary Study*, 10, 357-371. <https://doi.org/10.4236/als.2022.104029>
- Siegel, B. (1998). *The world of the autistic child: Understanding and treating autistic spectrum disorders*. Oxford University.
- Sousa, C. (2023). Decoding the digital landscape: Media literacy for autism spectrum disorder. C. Sousa ve A. H. Tkaczyk (Ed.). *Media Literacy and Assistive Technologies for Empowerment in Autism* içinde (s. 8-19). Edições Universitárias Lusófonas.
- Stephens, E. C. (2005). Overcoming challenges and identifying a consensus about autism intervention programming. *The International Journal of Special Education*, 20, 35-49.
- Sultana, T., Ara, R., Alam, U. K. ve Hossain, I. (2019). Life skill development of autistic children following education therapy in specialized schools. *Texila International Journal of Public Health*, 7(1), 1-7.
- Svaler, T. B. (2023). On making libraries and museums more accessible for autistic people. *IFLA Journal*, 1–11. DOI: 10.1177/03400352231202516. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/03400352231202516>
- Şengezer, E. ve Güneş, A. (2023). Özel gereksinimli çocukların çocuk kütüphanelerinden yararlanma durumları: Tokat Bebek ve Çocuk Kütüphanesi örneği. M. Bulut ve Z. Karacagil (Ed.). *Sosyal Bilimlerde Güncel Tartışmalar* içinde (s. 1995-2019). Ankara: Bilgin Kültür Sanat Yayınları.
- TANAP (t.y.) *Otizm spektrum bozukluğu el kitabı*. <https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2019/07/Otizm-Spektrum-Bozuklugu-El-Kitabi.pdf>
- Türkiye İnsan Hakları Eşitlik Kurumu (2020). *Otizmli çocukların eğitim hakkı ve ayrımcılık yasağı raporu*. https://www.tihek.gov.tr/upload/file_editor/2020/04/1585822889.pdf
- White, A. (2021). Autism and libraries: Building communities and changing lives. R. F. Hill (Ed.). *Hope and a Future: Perspectives on the Impact that Librarians and Libraries Have on Our World* içinde (s. 101-110). Emerald.

32. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Görsellerin MEB Taslak Ders Kitabı Kriterlerine Göre Değerlendirilmesi¹

Nazime KARTAL²

Yıldız KOCASAVAŞ³

APA: Kartal, N. & Kocasavaş, Y. (2024). 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Görsellerin MEB Taslak Ders Kitabı Kriterlerine Göre Değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 543-566. DOI: 10.29000/rumelide.1469436.

Öz

Çağımız bilgi ve teknoloji çağı olup bilimsel ve teknik gelişmelerle hızlanan dijitalleşme cep telefonu, tablet, bilgisayar gibi araçlarla yanı başımızdaki yerini almıştır. Elimizin altına sonsuz bilgi yığını seran dijital saha, bu bilgi yığını en kısa sürede ve anlaşılır şekilde iletmenin yolunu görsellerde bulmuştur. İnternetin hayatımıza getirdiği fazla bilgi eşittir bilgi kirliliği denkleminin bir benzeri görsellerde karşımıza çıkarmaktadır. Üstelik görseller yazıya göre bellekte daha uzun süre kalmaktadır. Bu bakımdan görsel bilgiyi belleğe doğru işlemek ve kullanmayı öğrenmek eğitim açısından daha da önemli hale gelmiştir. Günümüzde görsel okuma hem ders programları ile ulusal/uluslararası sınavlarda hem de kitaplarda hiç olmadığı kadar yer almış durumdadır. Bu çalışmada MEB'in 8. Sınıflar için seçtiği Ferman Yayıncılık tarafından basılan Türkçe Ders Kitabındaki (Saygı, 2023) metin, alıştırma ve tema başı görselleri amaçlı örneklem olarak seçilmiştir. Görseller MEB'in *Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara Ait Elektronik İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları* (MEB, 2022) kitapçığındaki esaslara göre geliştirilen *Bulunurluk Tablosu* listesine göre dört uzman ve araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabının (Saygı, 2023) görsel okuma alıştırmalarının nicelik ve nitelik durumunun MEB'in ilgili kitapçığındaki (MEB, 2022) esasları genel olarak sağladığı, ancak kitabın öğrencilerin görsel okuma becerilerini bir üst seviyeye çıkaracak üst düzey alıştırmaları türlerine ihtiyacı olduğu belirlenmiştir.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale "Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Görsel Okuma Becerisi Bağlamında İncelenmesi" isimli doktora tezi çalışması kapsamında üretilmiştir.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %16

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 15.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469436

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Doktora, İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bölümü, Doktora Programı / PhD, Istanbul University, Cerrahpaşa, Graduate School of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education, PhD Programme (İstanbul, Türkiye), nazime.kartal@ogr.iuc.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-6803-320X, **ROR ID:** https://ror.org/03a5qrr21, **ISNI:** 0000 0001 2166 6619, **Crossref Funder ID:** 501100002657

³ Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı / Prof., Istanbul University, Hasan Ali Yücel Faculty of Education, Department of Turkish Education, Department of Turkish and Social Sciences Education (İstanbul, Türkiye), yıldiz.kocasavas@iuc.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-2830-1505 **ROR ID:** https://ror.org/03a5qrr21, **ISNI:** 0000 0001 2166 6619, **Crossref Funder ID:** 501100002657

Anahtar Kelimeler: görsel okuma, görsel okuryazarlık, Türkçe dersi, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Evaluation of the Visuals in the 8th Grade Turkish Course Book According to the MEB Draft Textbook Criteria⁴

Absract

Our age is the age of information and technology and digitization accelerated by scientific and technological developments, has taken its place right next to us with devices such as cell phones, tablets and computers. The digital realm, which provides us with an infinite mass of information, has found a way to convey this mass of information in the shortest possible time and in a comprehensible way through visual representations. A similar equation of information overload and information pollution, which the internet brings into our lives, can also be found in images. Moreover, visual information is remembered longer than text. In this respect, processing visual information in memory and learning how to use it has become even more important in education. It has become necessary to introduce some innovations in applications aimed at improving the visual perception and skills of the generations born in to the digital world. Nowadays, visual reading is considered more than ever in curricula, national/international exams and books in this study, the texts exercises and thematic headings in the Turkish course book (Saygı, 2023) published by Ferman Publishing, selected by the Ministry of Education for 8th Grades, were selected as a purposeful sample. The visual material was interpreted by four experts and researchers according to list of available table, developed according to the principles of the MEB brochure "Criteria and Explanations to be Basis for Evaluation in Examining the Draft Coursebook and Educational Tools and Their Electronic Contents (MEB, 2022)." The result of the research is that the quantity and quality of the visual and visual reading exercises included in the Turkish 8th Grade Coursebook (Saygı, 2023) are generally in the line with meet the principles in the relevant booklet of the Ministry of Education (MEB, 2022) in the field of visual reading skills, but it was stated that the book needed high-level exercise types that would take students' visual reading skills to the higher level.

Keywords: visual reading, visual literacy, Turkish lesson, Turkish 8th Grade Course Book

Giriş

21. yüzyılın teknolojik gelişmeleriyle birlikte, birey bugün artık gittikçe görselleşen bir dünyanın içine doğmaktadır. Sosyal medya akışları, televizyon reklamları, diziler, filmler ve kameralı telefonların yaşama sunduğu sayısız fotoğraf, emoji vs. bireye günün her saatinde her yerde görsel bir şölen sunmaktadır. Hızlı bilgi akışını yakalayabilmek, hatırlamayı kolaylaştırmak, mesajları daha etkili bir

⁴ **Statement:** This article has been produced within the scope of the doctoral degree thesis titled "Secondary School Turkish Course Books in The Context of Visual Reading Skills Review" It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 16

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 15.03.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469436

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

biçimde sunmak, estetiği yakalamak gibi amaçlarla görsel kullanmak adeta bir gereklilik halini almıştır. Görsellerle zenginleştirilmiş sunum yapabilme becerisi bugün pek çok firmanın elemanlarından beklediği ya da işe alımlarında sınıdığı bir beceri haline gelmiştir. Yine bugün sayfalarca bilginin tek bir görselle sunulabilmesi ve görsellerin hatırda kalma sürelerinin yazıya göre çok daha uzun olması görselleri gözde öğrenme ve bilgi aktarma aracı haline getirmiştir.

Aslında insanoğlu görsellerin etki gücünü çok önceleri fark etmiştir. Bugün bulunan mağara resimleri ile tamgalar bunun en güzel kanıtıdır. İnsanlar çok eski zamanlardan beri yaşamak, iletişim kurmak, tecrübelerini gelecek kuşaklara aktarmak gibi amaçlarla günlük yaşamlarında şekil ve sembollerini aktif olarak kullanmışlardır. Kanıtlar resim yazının bundan 17 000 yıl önceye kadar dayandığını göstermektedir. Etkileşimini şekil ve sembollerle gerçekleştirmeye alışan insanoğlu seslere işaretler vererek oluşturacağı bugünkü yazı biçimine geçmek için tam 12 000 yıl beklemiştir (Uçar, 2004: 21). Bu muazzam zaman, görsel- insan birlikteliğinin gücünü göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Uçar (2004: 21), kitap okunurken yazıdan önce kitabın resimlerine bakılması, bir kitaptaki resimlerin ya da yazıların sayfadaki yerinin hatırlanması gibi insan davranışlarının kökeninin bu görsel-insan etkileşimine dayanan bilinçaltı davranışlar olduğunu düşünmektedir.

Neredeyse varoluştan bu yana insan yaşamının bir parçası olan görseller (çizikler, şekiller, semboller...) son yıllarda bilgi üretiminin artmasıyla birlikte büyük bir ivme kazanmıştır. Bilgi artık sadece yazılı olarak değil resim, şekil, sembol, işaret, grafik gibi görsellerle sunulmaktadır (Güneş, 2014: 185- 186). Bilgi akışı çok hızlıdır ve görseller fazla bilgiyi özümseyip anlamlandırmak, kolay öğrenmek için yardıma koşan bir öğrenme unsuru haline gelmiştir. Bir görüntüdeki içeriğin tanınması yalnızca 2-3 saniye sürerken aynı görüntünün sözlü açıklamasının okunması 20-30 saniye, sesli okunması ise 60-90 saniye sürmektedir (Peterson, 2013: 7). Bugün uçak, metro, otobüs gibi araçlarda tehlike anında yapılması gerekenler gözün bu hızlı tarama özelliğine uygun görsel iletişim elemanlarıyla oluşturulmuştur. İşaret, sembol ve piktogramlar (basit resim, sembol, grafik) kolay hatırlanabilmeleri, çabuk anlaşılabilirliği gibi özellikleriyle bugün bireyin karar verme ve iletileri anlamlandırma hızını kısaltmaktadır (Uçar, 2004: 21-23).

Günümüzde okuma becerisinin kapsamı genişlemiştir. Özellikle genç kuşak kendisini yazma yerine daha çok fotoğraf, emoji ve sembol gibi görsel iletişim elemanları kullanarak ifade etmektedir. İnternet ulaşılabilir cep telefonları ile sosyal medyada görsel ve video paylaşımları artık saniyeler içerisinde gerçekleşmektedir. Bazen karmaşık bir sorun kısa bir video izlenerek çözülebilmektedir. TÜİK'in 2022 yılında yayınladığı Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması'na (TÜİK, 2022) göre Türkiye'deki bireylerin çoğunluğu (%82'si WhatsApp, %67, 2'si YouTube ve %57,6'sı Instagram) aktif sosyal medya kullanıcısıdır. Sosyal medya ile gece gündüz maruz kalınan milyonlarca görüntü ve video görsel okuryazarlığın ihmal edilmemesi gereken bir alan olduğunu göstermektedir.

1. Görsel Okuryazarlık

Görsel okuryazarlığı günümüz literatürüne kazandıran kişi John Debes'tir. Debes (1968: 961) görsel okuryazarlığı "bir grup görme yetisi" olarak tanımlamıştır. Sonraki dönemlerde görsel okuryazarlık ile ilgili çalışmalar artmış ve birçok farklı tanımlamaya gidilmiştir. Newman ve Ogle'ye (2019: 3-4) göre görsel okuryazarlık görsel olarak sunulan materyalleri anlayarak okuma ve bu materyallerin amaçlarını, yapılarını analiz etme; görsel formatları, fikirleri ve bilgileri etkili bir şekilde resim ve grafik formlarında sunma becerilerini içeren bir kavramdır. Araştırma Kütüphaneleri Derneği (ACRL, 2011) görsel okuryazarlığı görsellerin ve görsel akışların doğru anlamlandırılması, analiz edilmesi ve

yorumlanmasını sağlayan beceriler bütünü olarak tanımlamıştır. Stokes (2005: 10) görsel okuryazarlığı, fikir ve kavramları karşı tarafa iletmek için kullanılan görüntü oluşturma ve yorumlama yeteneği olarak belirtmiştir. Stokes'a (2005: 12) göre görsel okuryazarlık ayrı bir dildir ve bu dili iyi bilmek, görsel mesajlara karşı uyanık olmak ve görüntüleri eleştirel olarak okumak gereklidir. Akyol (2011: 121) görsel okuryazarlığı "görsel izleme" olarak ele almış ve görsellerden anlam çıkarabilmek için bir dizi izleme becerisinin kullanılması gerekliliğine dikkat çekmiştir. Akyol'a (2011: 121) göre görsel izleyiciler görselleri öncelikle var olan bilgileriyle eşleştirerek çözümlenmektedir. Onursoy'a (2019: 35) göre "görsel okuryazarlık, doğrudan insanın görsel idrak seviyelerini ve imgeleri okuyabilme ve anlamlandırabilme yolunda bireysel becerisini tanımlar." Tompkins (2021: 8-9) günümüzde çocukların görsel medya etkisinde olduklarını belirterek görsel okumayı; sürekli olarak televizyon programlarına, reklamlara, videolara, filmlere, web sitelerine, çizgi romanlara bakan çocukların bu iletileri nasıl yorumlayacakları ve eleştirel olarak nasıl değerlendirecekleri hususunda öğrenmeleri gereken bir dil sanatı olarak tanımlamış, görsel okumayı dil sanatları bünyesine dahil etmiştir:

Tablo 1: Tompkins (2021) 'in Dil Sanatları Sınıflandırması

Algısal	Üretken
Dinleme (sözel)	Konuşma (sözel)
Okuma (yazılı)	Yazma (yazılı)
Görsel okuma/Görme (görsel)	Görsel Sunu (görsel)

Görüldüğü gibi görsel okuryazarlık bazı tanımlarda görüntü oluşturabilme ve yorumlayabilme, bazılarında görsel medyayı etkili kullanabilme, bazılarında ise bir dil sanatıdır. Görsel okuryazarlık gözlemlenilen yaşamın bir sonucu olarak eğitim, sanat, reklamcılık, mimarlık gibi çok çeşitli dallarla etkileşim ve paylaşım içerisindedir (Uçar vd., 2013: 149). Bunun sonucu olarak da görsel okuryazarlık ile ilgili tanımların her birinin farklı bir konu alanına yönelim gösterdiği görülmektedir. Avgerinou ve Ericson (1997: 280), farklı disiplinlerden çok farklı araştırmacıların görsel okuryazarlık kavramını tanımlamaya çalıştığını ancak şimdiye kadar bu konu hakkında genel bir fikir birliğine varılmadığını belirtmiştir. Avgerinou ve Ericson'a (1997) göre bunun nedeninin farklı disiplinleri temsil eden kişilerin görsel okuryazarlığı kendi pencerelerinden bakarak yorumlamalarıdır. Bunbark ve Pett (aktaran, 1883: 1), bu sorunu altı kör adamın bir fili tarif etmesine benzetmektedir. Filin tam yan tarafında duran adama göre fil bir duvar, dişine dokunan adama göre fil bir mızrak; gövdesini, kuyruğunu, kulağını ya da bacağını hisseden adamlara göre ise fil bir yılan, ip, yalpaze ya da ağaç gibidir (akt. Avgerinou ve Ericson, 1997: 283).

Petterson'a (2013: 4) göre görsel okuryazarlık farklı kavramsal bileşenlerden oluşmaktadır. Görsel okuryazarlığın kapsadığı konu alanları üzerine odaklanan Petterson'a (2013: 5-7) göre her bir bileşenin dayandığı temel hususlar şöyledir:

Görsel Dil: Görsel okuryazarlık kavramı, görsel dillerin var olduğu iddiasına dayanmaktadır. Görsel dil, temel grafik kombinasyonlarını kullanan analog kodlamaya sahip, anlaşılması zor bir dildir. Görseller ikoniktir ve temsil ettikleri şeylere benzemektedirler. Görsel dil bütünseldir ve öğrenmeyi de geliştirmektedir; ancak evrensel değildir ve genellikle sözlü desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bireyin görsel dil yetenekleri sözlü dil gelişiminin temelidir.

Görsel Düşünme: Bugün görseller çoğu zaman ana iletişim ve bilgi kaynağı haline gelmişlerdir. İşletme, mühendislik gibi bilimlerde mantıklı düşünme genellikle görsel düşünme ve görselleştirme ile eş

anlamlıdır. Çünkü görsel okuryazarlık eleştirel bakış ve düşünme ile ilgilidir. İyi görsel okuryazarlar bir mesajı görselleştirmek için mesajı resimlerin ve kelimelerin etkili sentezi haline getirebilmektedir. Bireyin görsel hafızası kelime hafızasından üstündür ve sözlü bellekten daha hızlıdır. Resimler okuma motivasyonunu geliştirerek hafızanın gelişimine de katkı sağlamaktadır.

Görsel Öğrenme: Öğretim araçlarında görseller okuyucuda tepki uyandırmalıdır. Bunu mümkün kılmak için okuyucu resimleri keşfedebilmeli, onlarla ilgilenebilmeli ve onları aktif ve seçici bir şekilde okuyabilmelidir. Okuyucular metin ve resimleri aktif olarak aynı anda bellekte gördüklerinde sözlü ve görsel temsiller arasında daha iyi bağlantı kurabilmektedirler. Bu bağlantı metin ve resimler yakın bağlantılı ya da aynı sayfada sunulduğunda veya öğrenciler metni okurken kendi zihinsel görüntülerini oluşturmak için yeterli deneyime sahip olduklarında gerçekleşmektedir. Bu nedenle resimlerin ilgili metne mümkün olduğunca yakın konumlandırılmaları gerekmektedir. Metinlerle resimlerin ilişkisi doğru kurulmadığında resimlerin öğrenme üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabileceği de unutulmamalıdır.

Görsel Algı: Bir görüntüdeki içeriğin tanınması okuma veya sesli okumaya göre çok kısadır. Sözlü ve görsel dillerde içerik algısı için bağlam ve ön bilgiler oldukça önemlidir (Pettersson, 2013: 5-7).

Görsel okuryazarlık birçok alanla paylaşım içerisinde, farklı bileşenlerin meydana getirdiği kapsamlı bir kavramdır. Bu çalışma görsel okuryazarlığın etkileşim içerisinde olduğu alanların en önemlilerinden biri olan eğitim ile ilgili düzenlenmiştir. Hem eğitim içeriklerindeki görsellerin niteliği, hem görsel okuryazarlığın nasıl öğretiliceği ve bilinçli bir görsel okuryazar olmanın incelikleri görsel eğitimin meselelerindedir. Sonraki bölümde görsel okuryazarlık bu boyutlar içerisinde, Türkçe öğretimi kapsamında ele alınacaktır.

1.1. Türkçe Öğretimi ve Görsel Okuryazarlık

Görsellerin bugünkü hızlı yükselişi görsel mesajları doğru yorumlayabilmeyi, mesaj kodlarını doğru çözümlenmeyi ve doğru içeriklerin nasıl üretileceği konusunu gündeme getirmiştir (Onursoy, 2019: 4). Bugün bilinçsiz bir biçimde alıcıların inanışlarını ve kültürlerini dikkate almadan oluşturulup paylaşılan görseller, sosyal medyanın getirdiği hızlı yayılımın etkisiyle bireyi hapse kadar götürebilmektedir. Aynı şekilde bugün bilinçli olarak değiştirilmiş ve dönüştürülmüş görselleri doğru okuyamayan bireyler ekonomik ve sosyal açıdan pek çok mağduriyet yaşamaktadır. Türkiye'nin hemen hemen yarısının; (TUİK, 2022) internet üzerinden mal veya hizmet aldığı düşünöldüğünde iyi bir görsel okuryazarı olmanın gerekliliği gün yüzüne çıkmaktadır.

Görsellerin yaşama bu kadar sirayet etmesi eğitim – öğretimle ilgili çalışmaları da etkilemiştir. Bugün çağın gereklerine uygun olarak eğitim programları, hemen her disiplinde görsel okuryazarlığı planlarına dahil etmişlerdir. Görsel okuryazarlık becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar, en çok Türkçe dersi bünyesinde toplanmıştır. Bu konudaki en önemli gelişmelerden biri 2005 yılında görsel okuryazarlığın görsel okuma ve görsel sunu biçiminde öğretim programına dahil edilmesi olmuştur (MEB ÖP, 2005).

Programda görsel okuma "şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olayları okuma, anlama ve zihinde yapılandırma"; görsel sunu ise "öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla aktarmaları (MEB ÖP, 2005)" biçiminde tanımlanmıştır. Programda görsel okumanın duygu, düşünce ve bilgileri öğrenme, bilgileri anlama ve zihinde yapılandırma, yeni kavramları anlama; görsel sununun ise etkileşimi kuvvetlendirme, anlamlandırma becerilerini geliştirme, bilgileri

düzenleme, ön bilgilerle yeni bilgileri zihinde bütünleştirip yapılandırma, sınıflama, sıralama ve karmaşık konuları sunma konusunda yararlı ve kolaylaştırıcı etkilerinin olduğu belirtilmiştir. Programa göre iyi bir görsel okuyazar olabilmek için görseller üzerinden sürekli inceleme, yorumlama, ilişkilendirme ve sorgulama çalışmaları yapmak gerekmektedir (MEB ÖP, 2005).

Ortaokul 6-8. Sınıflar için hazırlanan 2006 programında insan yaşamında görsel araçların çoğalmasıyla birlikte görselleri sınıflama, sıralama, sorgulama, ilişkilendirme ve eleştirme gibi üst düzey becerilerin geliştirilmesinin kaçınılmaz olduğu belirtilmiştir (MEB ÖP, 2006). 1-8. sınıflar için hazırlanan 2015 programında sözlü iletişim öğrenme alanı bünyesinde verilen görsel okuyazarlık becerilerinin, düşünceleri mantık akışı ve bütünlük içerisinde sunmadaki işlevi vurgulanmıştır (MEB ÖP, 2015). 1-8. sınıfları kapsayan 2017 ve güncelleştirilmiş biçimi olan 2019 programlarında ise ders işlenişlerinde slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA içerikleri vd. nin aktif olarak kullanılması ve yazılı sınavlar hazırlanırken öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin kullanılmasına imkân sağlayan tablo, grafik gibi görsel unsurlara; karikatür, fotoğraf, resim gibi grafik düzenleyicilere ve kavram haritaları, zihin haritaları gibi öncüllere yer verilmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Programda ölçme, değerlendirme çalışmalarının bu anlayışla oluşturulmasının öğrencilerin görsel okuma becerilerini geliştireceği belirtilmiştir (MEB ÖP, 2017; MEB ÖP, 2019).

Görsel okuyazarlık 2005 programı hariç diğer programlarda ayrı bir beceri alanı olarak ifade bulmamış fakat ders kazanımları içerisindeki varlığını devam ettirmiştir. 2005, 2006, 2015, 2017 ve 2019 programları incelendiğinde görsel okuyazarlık kazanımları ile ilgili şu tespitlerin yapıldığı görülür (Bkz. Tablo 1,2,3,4,5,6,7)⁵⁶.

- 2005 programında her sınıf düzeyi için (1-5) bir beceri alanı olarak kazanımlar görsel okuma ve görsel sunu olarak ayrı ayrı numaralandırılmıştır. 2006 programındaki görsel okuyazarlık kazanımları tüm sınıf seviyelerine (6, 7 ve 8. sınıf) yönelik hazırlanmış tek bir tabloda sunulmuştur. 2005, 2015, 2017 ve 2019 programlarında ise kazanımlar yine her sınıf seviyesi için ayrı ayrı düzenlenmiştir.
- 1-5. Sınıflar için hazırlanmış 2005 (1-5. sınıf) programındaki tüm kazanımların %11,72'si görsel okuyazarlık alanına ayrılmıştır. 2006 (1-8. sınıf) programında bu oran % 14,95'tir. 2015 (1-8. sınıf) programının % 15,4 kazanımı görsel okuyazarlık ile ilgilidir. 2017 ve 2019 (1-8. sınıf) programında ise bu oran % 27,6'ya yükselmiştir. Görsel okuyazarlık yıllar içinde kazanımlardaki ağırlığını arttırmıştır.
- Programlardaki görsel okuma kazanımları sınıf seviyelerine göre dengeli bir dağılım göstermemiştir.
- Programlardaki görsel okuyazarlık kazanımları öğrenme alanlarına göre de farklılık göstermektedir. Temel becerileri dinleme /izleme, konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi biçiminde alan 2006 programında görsel okumayla ilgili tespit edilen kazanımların büyük çoğunluğu dinleme/izleme alanında verilmiştir. Öğrenme alanlarının sözlü iletişim, okuma ve yazma biçiminde şekillendiği 2015 programında görsel okuyazarlık kazanımları ağırlıklı olarak sözlü iletişim alanında toplanırken ilgili alanların dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma

⁵ Görsel okuyazarlığın öğrenme alanları içerisindeki oranını gösteren tablolara görsel okuma ve görsel sununun ayrı bir öğrenme alanı olarak ifade edildiği 2005 Türkçe öğretim programı eklenmemiştir.

⁶ 2006 Türkçe Öğretim programında yazma becerisindeki 6 kazanım ve dilbilgisi öğrenme alanı hariç tüm kazanımlar 6-8. sınıf seviyelerine göre ortak verildiğinden sınıflara göre görsel okuyazarlık tablosu verilmemiştir.

biçiminde kategorileştirildiği 2017 ve 2019 programlarında ise görsel okuryazarlık kazanımları en fazla dinleme/izleme alanında yer bulmuştur. Bu yılma özellikle 2006 programında dikkat çekmektedir. Programda konuşma, okuma, yazma alanlarında toplamda sadece 4 görsel okuryazarlık kazanımına yer verilmiştir. Sarıkaya (2017) araştırmasında bu durumun üzerinde durulması gereken bir konu olduğunu belirtmiş ve görsellerin tüm beceri alanlarıyla etkileşiminin incelendiği çalışmaların artırılması gerekliliğini vurgulamıştır. Öztürk ve Kavas (2019) araştırmalarında 2018 Türkçe Öğretim Programındaki görsel okuryazarlıkla ilgili konuşma öğrenme alanı kazanımlarının sadece 4-8. sınıflar için değil tüm sınıflar için düzenlenmesi gerekliliğini vurgulamışlardır. Dil becerilerinde gelişmenin ancak tüm beceri alanlarının bir bütün olarak geliştirilmesiyle mümkün olacağı gerçeği de bu araştırmaları doğrulamaktadır.

Tablo 2. 2005 Öğretim Programı Sınıflara Göre Görsel Okuryazarlık⁷

Sınıflar	G. O. K.	G.S. K	T. G. O. G. S. K	T.K.	%
1	12	5	17	115	14,78
2	13	6	19	166	11,44
3	15	9	24	186	12,90
4	14	10	24	226	10,61
5	15	10	25	237	10,54
Toplam	69	40	109	930	11,72

Tablo 3. 2006 Öğretim Programı Öğrenme alanlarına Göre Görsel Okuryazarlık

Beceri alanları	G. O. K.	T.K.	%
Dinleme/İzleme	31	42	73,80
Konuşma	2	42	4,76
Okuma	1	51	1,96
Yazma	1	46	2,17
Dilbilgisi	0	53	0,00
Toplam	35	234	14,95

Tablo 4. 2015 Öğretim Programı Sınıflara Göre Görsel Okuryazarlık

Sınıflar	G. O. K.	T. K.	%
1	10	36	27,77
2	9	43	20,93
3	9	47	19,14
4	6	49	12,24
5	8	48	16,66
6	6	53	11,32
7	6	51	11,76

⁷ Çalışmanın 1.1. Türkçe Öğretimi ve Görsel Okuryazarlık bölümündeki tablolarda G.O.K. görsel okuma kazanım sayısını, G.S.K görsel sunu kazanım sayısını, T.G.O.G.S.K toplam görsel okuma ve görsel sunu kazanım sayısını, T. K toplam kazanımları göstermektedir.

8	5	54	9,25
Toplam	59	381	15,48

Tablo 5. 2015 Öğretim Programı Sınıflara Göre Görsel Okuryazarlık

Beceri alanları	G. O. K.	T. K.	%
Sözlü İletişim	43	100	43,00
Okuma	9	191	4,71
Yazma	7	90	7,77
Toplam	59	381	15,48

Tablo 6. 2017- 2019 Öğretim Programı Sınıflara Göre Görsel Okuryazarlık

Sınıflar	G.O.K.	T.K.	%
1	12	47	25,53
2	14	46	30,43
3	21	64	32,81
4	22	78	28,20
5	16	69	23,18
6	18	68	26,47
7	21	76	27,63
8	21	76	27,63
Toplam	145	524	27,67

Tablo 7. 2017- 2019 Öğretim Programı Öğrenme Alanlarına Göre Görsel Okuryazarlık

Beceri alanları	G.O.K.	T.K.	%
Dinleme/İzleme	84	98	85,71
Konuşma	10	48	20,83
Okuma	40	245	16,32
Yazma	11	133	8,27
Toplam	145	524	27,67

MEB, öğretim programlarının yanında ders kitaplarındaki görsel tüm unsurların kullanımına dair bazı kriterlerin olduğu bir doküman yayınlamıştır. Görsel kavramının kapsamını da: “Öğrencinin anlamlı ve kalıcı öğrenmesi, öğretmenin etkin bir öğretme sağlayabilmesi ve kazanımların daha etkili gerçekleştirilmesi için özel olarak hazırlanmış; görsel tasarım ilkeleri doğrultusunda kullanılmış resim, fotoğraf, tablo, şema, harita, grafik, kavram haritası, zihin haritası, çizgi resim, şekil, piktogram vb. öğrenme öğretilerini” olarak belirtmiştir (MEB, 2022).

Dokümanda görsel içerikte bilgi eksikliği veya bilgi hatası bulunmaması, sayfa tasarımında kullanılan görsellerin yerinin içeriğe uygun olması, görsellerin gerçekçi olması, görsellerin metinle uyumlu olması, görsel ve görseli oluşturan öğelerin hata içermemesi gibi detaylı maddelere yer verilmiştir (MEB, 2022: 11- 30). Bu maddeler öğrencilerin zihinlerine kazınacak görsellerin alalade seçilemeyeceğini ortaya koymaktadır. Sayfa fon renginden, görselin kapladığı alana, görsel- metin uyumundan kolay algılanmaya kadar tüm görsel unsurların niteliği ders kitabının değerini direkt olarak etkilemektedir.

Görsel okuryazarlık Türkçe öğretim programları ve ders kitaplarıyla birlikte merkezi sınavlarda da yerini almıştır. Son yıllardaki sınavların birçoğunda Türkçe sorularının tablo, grafik ve türlü görsellerle sayısal dersleri andırır hale geldiği gözlenmektedir (Bkz. Ek 1, Ek 2). Görsel içerikli sorular özellikle TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi) sisteminin ardından 2017- 2018 eğitim döneminde uygulamaya konulan LGS (Lise Giriş Sınavı)'de kendisini göstermektedir. 2022 ve 2023 LGS'de Türkçe dersi sorularının %20'si, 2021 LGS'de %15'i, 2020 LGS'de %25'i, 2019 LGS'de %35'i ve 2018 LGS'de %5'i görsel öncüllerle ya da görsel barındıran şıklarla oluşturulmuştur (MEB LGS, 2023; MEB LGS, 2022; MEB LGS, 2021; MEB LGS, 2020; MEB LGS, 2019; MEB LGS, 2018) Türkçe dersi bünyesinde gerçekleşen tüm bu gelişmeler görsel okuryazarlığın ilerleyen yıllarda da Türkçe dersi içerisindeki yerini koruyacağını göstermektedir (Bkz. Ek1, Ek 2).

2.Yöntem

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Saygı, 2023) görsellerinin analiz edildiği bu çalışma doküman incelemesi yöntemiyle oluşturulmuştur. Doküman incelemesi araştırmacının olgu ve olayları doğrudan inceleme imkânının olmadığı durumlarda veya araştırmaların geçerliliğini arttırmak amacıyla kullanılan, bilgi içeren materyallerin analizine dayalı bir araştırma yöntemidir. Doküman incelemesi yönteminde araştırmaya yazılı unsurların yanı sıra görsel unsurlar da dâhil edilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 189). Doküman incelemesi hem bir araştırma yöntemi hem de başka araştırma yöntemlerinin altında onu bütünlemek amaçlı da kullanılabilir. Eğitim bilimleri araştırmalarında sıkça kullanılan bu yönteme içeriklerin ayrıntılı çözülmesi gerektiğinde başvurulmaktadır. Doküman incelemesinde dokümanları tetkik etme, sorgulama ön plandadır. Görsel materyalin ele alındığı bu çalışmaya doküman incelemesi yöntemi en uygun yöntem olarak seçilmiştir.

2.1.Örnekleme

Görsel okumanın okullarda öğrencilerin birincil öğrenme aracı olarak kullandıkları ders kitapları bünyesindeki durumunun belirlenmesi, öğrencilerin görsel okuma becerilerinin geliştirilmesi bakımından çok önemlidir. Ortaokullarda haftada altı ders boyunca ders kitabıyla baş başa olan öğrencilerin görsel okuma becerisini deneyimleyebilecekleri alıştırmaların nicelik ve nitelik durumunun araştırılması bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Bu yüzden çalışmaya örneklem olarak 2023-2024 eğitim-öğretim döneminde Türkiye'deki ortaokul ve imam hatip ortaokullarının sekizinci sınıflarında işlenen ve Ferman Yayıncılık tarafından basılan 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Saygı, 2023) seçilmiştir. Kitabın genel özellikleri şöyledir:

Kitap sekiz temadan oluşmaktadır. Bunlar: *Erdemler, doğa ve evren, milli kültürümüz, milli mücadele ve Atatürk, vatandaşlık, sağlık ve spor, sanat ve bilim ve teknoloji* temalarıdır. Kitapta her tema biri serbest okuma ve biri de dinleme metni olmak üzere beş metinden oluşmakta, metinlere ait çalışmalar *1. Etkinlik, 2. Etkinlik, 3. Etkinlik...* gibi başlıklarda işlenmektedir. Kitapta her metin *Hazırlık Çalışması* bölümü ile başlamakta ve her ünite *Ölçme ve Değerlendirme* bölümüyle sonlanmaktadır.

19 x 27 ebatlarında 303 sayfa olarak tasarlanan kitabın tema ve metin bölümlerinin dışında ilk iki sayfası künye, sonraki iki sayfası Türk bayrağı ile birlikte verilen İstiklal Marşı ve Gençliğe Hitabe, sonraki üç sayfası Mustafa Kemal Atatürk'ün resmi ve *İçindekiler* bölümleriyle oluşturulmuştur. Kitabın sonraki bölümünde kitaptaki bölümlerin düzenini anlatan bir şema verilmiştir. *Organizasyon Şeması* olarak isimlendirilen bu bölümde tema numaraları, temanın adının olduğu bölüm, tema ile ilgili görselin yer aldığı bölüm, *Hazırlık Çalışmaları* bölümü, metnin hangi yöntem ve tekniklerle okunacağını gösteren

bölüm, metnin adının yer aldığı bölüm, metin dip notlarının bulunduğu bölüm, dinleme metnlerinin gösterildiği bölüm, dinleme ve okuma metin etkinliklerinin yer aldığı bölüm, ölçme ve değerlendirme sorularının olduğu bölüm ve serbest okuma metnlerinin yer aldığı bölüm tanıtılmıştır. Kitabın son altı sayfası Sözlük, *Kaynakça*, *Genel Ağ Kaynakçası* ve *Notlar* bölümlerinden oluşmaktadır. Kitapta her tema *Neler Öğreneceksiniz* başlığı altında verilen kazanım bölümü, temanın numarası ve adının tema ile ilgili görsellerle sunulduğu iki sayfayla başlamaktadır.

Bu çalışmadaki tüm incelemeler 1. tema başı bölümünden 8. temanın *Ölçme ve Değerlendirme* bölümünün sonuna kadar incelenmiştir. İncelemelere metin, metin alıştırmalarının yer aldığı 1. *Etkinlik*, 2. *Etkinlik...* biçiminde numaralandırılan alıştırmalar ile *Ölçme ve Değerlendirme* bölümlerinde yer alan görsellerin hepsi dahil edilmiştir.

Bu çalışmada kullanılan örneklem türü olgu, olay ve durumların derinlemesine incelenmesine fırsat veren ve incelenecek durumla ilgili çok fazla bilginin elde edilebildiği amaçlı örneklemedir. *Bulunurluk Tablosu* veri toplama aracının bir ölçüt olarak kabul edildiği çalışmada amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme türünde olgu, olay ve durumlar bir dizi ölçüte göre değerlendirilmekte ve bunların ölçütleri karşılama durumu sorgulanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 118- 122). Araştırmada *Bulunurluk Tablosundaki* maddelerin kitap genelinde karşılama durumu sorgulanacaktır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada MEB'in eğitim kitapları ve ders araçlarının hazırlanmasına yönelik ilkeleri belirlediği kitapçıktan görsel okumayla ilgili olan maddelerden derlenen bir bulunurluk tablosu geliştirilmiştir (MEB, 2022).

Bu çalışmada *Bulunurluk Tablosundaki* tüm maddeler dört alan uzmanı ve araştırmacı tarafından bir ay boyunca incelenmiş, ardından farklı yorumların olduğu durumlar tüm araştırmacılar tarafından, birlikte tekrar incelenerek ortak bir karara bağlanmıştır. Araştırmada ölçüt olarak kabul edilen *Bulunurluk Tablosunun* şekillendirilmesinde de araştırma öncesi on beş günlük süreçte aynı alan uzmanlarıyla çalışılmıştır. Bu çalışmalarda araştırmacı tarafından *Bulunurluk Tablosuna* eklenen "Görsel tasarımın ve içerik tasarımının öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olması ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu" bölümündeki görsellerin tipografi öğeleriyle ilgili kriterler barındıran maddeler görsel tasarım uzmanlarının alanına girdiğinden listeden çıkarılmıştır.

2.3. Verilerin Yorumlanması ve Güvenilirlik

Doküman incelemesi araştırma yöntemiyle oluşturulan bu çalışmanın güvenilirliği araştırmaya farklı alan uzmanlarının dâhil edilmesiyle sağlanmıştır. Nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamanın yollarından biri araştırmaya farklı alan uzmanlarının dâhil edilmesiyle sağlanmaktadır. Veri analizlerinin birden fazla kişi tarafından yapılması ve çalışmalar sonucunda varılacak uzlaşma durumu araştırmanın güvenilirliğini arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 275).

Araştırmacı ve dört farklı alan uzmanının incelemeleriyle gerçekleşen çalışmada güvenilirliği sağlamak için iki veya daha fazla puanlayıcının uyumunun ölçüsünü belirlemeye yönelik oluşturulan Krippendorff Alfa katsayısı (α) uyum istatistiği uygulanmıştır. Bu istatistik gözlenen uyumsuzlukların olası uyumsuzluklara bölümünün 1'den çıkarılmasıyla hesaplanmaktadır.

$$\alpha = 1 - D_o / D_e$$

Krippendorff alfa istatistiğinin 1 çıkması yorumcular arasındaki güçlü ortak görüşü, 0 olması ise tam görüş ayrılığını göstermektedir. 0,67'den küçük değerler zayıf, 0,67 ile 0,80 arası değerler orta, 0,80 ve üstü değerler ise yüksek olarak nitelendirilmektedir (Krippendorff, 1995: 2004- 2007). Bu çalışmada farklı araştırmacıların *Bulunurluk Tablosundaki* maddelere verdikleri cevaplar ve uyum değerleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 8. Uzman Görüşü Uyumu

Madde Numarası	Krippendorff alfa değeri	Madde Numarası	Krippendorff alfa değeri	Madde Numarası	Krippendorff alfa değeri
1.	1	11.	1	21.	0,80
2.	1	12.	1	22.	1
3.	1	13.	0,80	23.	1
3.	1	14.	0,80	24.	1
5.	0,80	15.	0,80	25.	0,80
6.	1	16.	0,80	26.	1
7.	1	17.	1	27.	1
8.	0,80	18.	0,80	28.	1
9.	1	19.	1	29.	1
10.	0,80	20.	1	30.	1

Görüldüğü gibi bu çalışmada *Bulunurluk Tablosu* maddelerinin 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'na yönelik değerlendirilmesinde araştırmacı ve uzmanların uyumluluğu yüksek değerdedir

2.4. Bulgular ve Bulguların Yorumlanması

Bu bölümde *Bulunurluk Tablosunun* her bir maddesi için araştırmacı ve uzmanların görüşleri sonucunda elde edilen bulgular ile bu bulgulara yönelik yorumlar sunulacaktır. *Bulunurluk tablosunun* birinci grubunu oluşturan “Anayasa ve kanunlara uygun olma” başlığından elde edilen sonuçlar şöyledir:

Türkçe ders kitaplarında yasalara uygun olmayan görsellere yer verilmemelidir.

Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin doğa ve hayvan sevgisini zedeleyecek görsel öğelere yer verilmemelidir.

Türkçe ders kitaplarına görsel seçiminde telif izinlerine dikkat edilmeli; telifsiz resim, fotoğraf, şekil, grafik vb. kullanılmamalıdır. İzinli kullanılan görseller kaynakçada mutlaka gösterilmelidir.

Kitapta yukarıdaki maddelere aykırılık teşkil edecek herhangi bir görsele rastlanmamıştır. Bu sonuç 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabının görsel okuma becerisi bağlamında anayasa ve kanunlara uygun bir nitelik taşıdığını göstermektedir.

“Bilimsellik” başlığı kapsamında incelenen maddelere yönelik tespitler ise şöyledir:

Türkçe ders kitaplarında görsellerde kullanılan yazılı içerikler metinde anlatılanlarla ilişkili olmalıdır.

Türkçe ders kitaplarında görseller metinde bahsedildikleri biçimde ve metnin olduğu sayfada yer almalıdır.

Türkçe ders kitaplarında tablo, grafik, infografik, fotoğraf, resim ve bunların alt yazıları hata barındırmamalıdır.

Türkçe ders kitaplarında görsel alt yazıları görseli tam olarak açıklamalı ve yalın olmalıdır.

Türkçe ders kitaplarında görselde verilen sanat eserlerinin adı, sanatçısı ve bulunduğu yerin ismi görsel alt yazısında yer almalıdır.

Kitapta bu kriterlere yönelik şu tespitler yapılmıştır:

Erdemler temasında Karacaoğlan ve Yunus Emre'nin resimlerinin altına isimleri ve “(temsili resim)” ibaresi ile bir görsel alt yazısı oluşturulmuştur. Bu gösterimde görsel numaralandırma kullanılmamıştır.

Ancak Milli Kültürümüz temasının *Türk Plastik Sanatları* başlıklı metnine ait Hereke halısı, çini tabak, hat levha, Sabancı Merkez Camii görselleri sırasıyla tema numarasına uygun 3.1. *Görsel:*, 3.2. *Görsel:*, 3.3. *Görsel:*, 3.4. *Görsel* alt yazılarıyla verilmiştir (90- 93).

Yine aynı temanın *Türkiye'm* isimli metnine ait Tuz Gölü ve Aras Vadisi görselleri 3.5. *Görsel:* ve 3.6. *Görsel:* numaralandırmaları ile verilmiştir (98-99). *Türkiye'm* metninin 7. *Etkinlik* bölümünde de Türkiye'nin farklı yörelerinden manzaralarla oluşturulan afişler 3.7. *Görsel:*, 3.8. *Görsel:*, 3.9. *Görsel:* ve 3.10. *Görsel:* alt yazılarıyla verilmiştir (103).

Milli Kültürümüz temasının Serbest Okuma Metni bölümünde *Güldüren Gerçek: Nasrettin Hoca* başlıklı metinde Eskişehir Sivrihisar'da bulunan Nasrettin Hoca Anıtı ve Nasrettin Hoca'nın Evi görseli, 3.11. *Görsel:*, 3.12. *Görsel:* biçiminde; Özbekistan Buhara 'da bulunan Nasrettin Hoca Heykeli ve Konya Akşehir'de bulunan Nasrettin Hoca Türbesi 3.13. *Görsel:*, 3.14. *Görsel:* biçiminde devam eden sıralı alt yazılarla verilmiştir (117-120)

4. tema olan *Milli Mücadele ve Atatürk* temasına ait *Mustafa Kemal'in Kağnısı* isimli metnine ait 4.1. *Görsel:* Ressam Mehmet Başbuğ'un Yağlı Boya Tablosu, 4.2. *Görsel:* TSK Anıtkabir Komutanlığı alt yazıları ilgili eserlerin altında tema numarasına uygun olarak verilmiştir (152- 153).

Kitapta sanatçısının isminin altyazısında belirtildiği görseller *Milli Kültümüz* temasına ait *Türk Plastik Sanatları* metnine ait Hattat Mehmet Özçay'ın oluşturduğu hat levha görseli (s. 92) ve *Milli Mücadele ve Atatürk* temasındaki *Mustafa Kemal'in Kağnısı* metninde verilen Ressam Mehmet Başbuğ'un yağlı boya tablosudur (152).

İncelemenin üçüncü bölümünü oluşturan “*Türkçe Öğretim Programı Kazanımlarına Uygunluk*” başlığı altında toplanan maddelere yönelik tespitler ise şöyledir:

Türkçe ders kitaplarında her ünite başı ilgili temayı anlatan görsellerle başlamalıdır.

Kitapta her tema (ünite) içerik ile ilgili bilgi veren görsel özetleyicilerle başlamıştır.



Görsel 1. Tema Başı Görsel Örnekleri (197, 229)

Türkçe ders kitaplarındaki görseller farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin bilgi ve ihtiyaç durumlarına göre düzenlenmelidir ve Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin davranışlarını ve psikolojilerini olumsuz yönde etkileyecek görsellere yer verilmemelidir.

Kitapta öğrencileri olumsuz rol modele yönlendirebilecek, fiziksel ya da psikolojik durumunu olumsuz etkileyebilecek hazır bulunuşluklarının ya da görsel özgeçmişlerinin üzerindeki bir seviyede herhangi bir unsura rastlanmamıştır.

Türkçe ders kitaplarında benzer mesajlar içeren görsellerin kullanımında sadelikten yana olunmalıdır.

Kriterine kitap genelinde uyulmuş, gereksiz görsel tekrarı yapılmamıştır.

Türkçe ders kitapları dikkat çeken görseller içermelidir.

Kitaptaki tüm metinler konuya uygun, dikkat çekici görsellerle desteklenirken alıştırmada bölümlerinde görsel kullanımı çok zayıf kalmıştır. Kitap, öğrencilerin görsel okuma becerilerini kullanıp kullanmadıklarına bakılmaksızın incelendiğinde metin görselleri dışında yalnızca 18 adet alıştırmada görsel kullanılmıştır. 252 alıştırmaya yer aldığı kitapta bu oran (% 7,1) çok düşük seviyede kalmıştır.

Türkçe ders kitaplarında dilbilgisi, sözcük bilgisi, metin alıştırmaları, konuşma ve yazma etkinlikleri anlamaya ve anlamlandırmaya yardımcı görsellerle birlikte verilmelidir.

Kriteri, kitap genelinde oldukça zayıf bulunmuştur. Kitapta 8. sınıf Türkçe dilbilgisi konularının hiçbiri anlamayı ve akılda tutmayı kolaylaştıracak görsellerle sunulmamıştır. Öğrencilerin LGS (Lise Giriş Sistemi) sınavına hazırlandıkları, filimsiler, cümlenin öğeleri, filde çatı, cümle çeşitleri, anlatım bozuklukları gibi önemli dilbilgisi konularını öğrendikleri ve tüm derslerinde LGS sınavına yönelik öğrenme çabası gösterdikleri bu seviyede, dilbilgisi ve sözcük bilgisi konularının öğrenmeyi kolaylaştıracak görsel unsurlarla verilmesi, öğrencilerin bu yüklerinin hafifletilmesi gerekmektedir. 2023 ve 2022 yılında yapılan LGS sınavında öğrencilerin % 20 oranında görsel okuma sorusuyla karşılaştıkları gerçeği de göz önünde bulundurulduğunda kitabın bu eksikliği daha da ortaya çıkmaktadır. Kitaptaki tüm etkinliklerin yalnızca %4,7'sinin görsel okuma becerisini kullanılmaya yönelik hazırlanması bu alandaki ihtiyaç durumunu göstermektedir.

Tablo 9. Görsel Barındıran ve Görsel Okuma Becerilerinin kullanıldığı Etkinlik Sayıları⁸

T. N.	E. S.	G. B. E. S.	G. O. B. K. G. B. E. S.
1. Tema	34	2	2
2. tema	35	3	2
3. Tema	33	2	2
4. Tema	31	2	0
5. Tema	31	3	0
6. Tema	29	2	2
7. Tema	29	2	2
8. Tema	30	2	2
Toplam	252	18	12

Türkçe ders kitapları üst düzey bilişsel becerileri kullanmayı gerektiren görsel okuma alıştırmaları içermelidir.

Kriteri de içeriğin görsel destekleyicilerle sunulması kriterinde olduğu gibi kitap genelinde oldukça zayıf bulunmuştur. Bu hususta kitabın tüm temalarına yönelik incelemelerde şu sonuçlar çıkarılmıştır:

Birinci temanın *Ölçme ve Değerlendirme* bölümünde *Gıda İsrafi* başlıklı bir broşür çoktan seçmeli bir soruyla verilmiştir. Yorumlama becerisine çok müsait olan bu soruda seçenekler broşürde verilen bilgileri buldurmaktan ileriye gidememiştir. *Ölçme ve Değerlendirme* sorularının birinde de insanların kuş, köpek ve kedilerle birlikte fotoğrafı verilerek çoktan seçmeli sorudan *Hayvan Sevgisi* seçeneğini bulmaları istenmiştir. Bunların dışında görsel destekli sorunun yer almadığı *Erdemler* temasında görsel okuma becerisini geliştirebilecek bir alıştırmaya rastlanılmamıştır.

Doğa ve Evren temasının 5. *Etkinlik* bölümünde uzayla ilgili fotoğraf yorumlama sorusu sorulmuştur. Öğrencilere fotoğrafta neler gördükleri, bu görüntülere yönelik neler hissettikleri ve fotoğrafın

⁸ Tablo 9'da; T. N. tema numaralarını, E.S. etkinlik sayısını, G.B.E.S. görsel barındıran etkinlik sayısını ve G.O.B.K.G.B.E.S. görsel okuma becerisinin kullanıldığı görsel barındıran etkinlik sayısını göstermektedir.

öğrencileri etkileyen yönlerinin sorulduğu soru üst düzey bilişsel becerileri devreye sokmaktan uzak kalmıştır. Aynı ünitenin 6. *Etkinlik* bölümünde de Güneş'e ortalama uzaklıkları ve uydu sayıları verilen gezegenlerle ilgili bir soru Güneş sistemi resmiyle verilmiştir. Bu etkinlikteki sorular da resimde sıralı olarak verilmiş gezegenlerin Güneş'e yakınlıkları ve uydu sayılarını buldurmaktan öteye gidememiştir.

Kitabın *Milli Kültürümüz* temasına ait tüm metin alıştırmaları ve değerlendirme çalışmalarının yalnızca ikisinde görsel okuma becerisine yönelik alıştırmaya yer verilmiştir. Ülkemizin kültürel değerlerine ait afişlerin verildiği *Türkiye'm* metnine ait 7. *Etkinlik*'te öğrencilerden kendi yaşadıkları şehrin kültürel değerlerini anlatan bir afiş hazırlamaları istenmiştir. Afiş hazırlama öğrencilerin görselleri kullanarak üst düzey bilişsel becerilerini devreye sokacakları bir alıştırma türüdür.



Görsel 2. Karikatür (116)

Yine aynı metnin 8. *Etkinlik* bölümünde öğrencilerden bir karikatürü yorumlamaları istenmiştir. Görsel iletilerden anlam çıkarma becerisinin kullanıldığı bu alıştırma alt düzey bilişsel becerilerle çözümlenebilecek niteliktedir.

Kitabın *Milli Mücadele ve Atatürk* temasında görsel okuma becerisini kullanmayı gerektiren bir soruya rastlanılmamıştır.

Kitabın *Vatandaşlık* temasında görsel okuma becerisini kullanmayı gerektiren bir soruya rastlanılmamıştır. Kitabın *Sağlık ve Spor* temasında üst düzey bilişsel beceri kullanımını gerektirmeden cevaplanabilecek biri açık uçlu, biri çoktan seçmeli iki adet grafik yorumlama sorusuna yer verilmiştir. Her iki grafikte de cevaplar grafikten direkt olarak çıkarılabilecek niteliktedir.

Sanat temasının 4. *Etkinliği*nde öğrencilere *Bilim Çocuk* dergisinden alınan bir çizgi romanda görsel yorumcunun anlatmak istediklerini nasıl iletmişti sorulmuştur. Bu etkinlik kitap genelinde en fazla görsel barındıran etkinliklerden biri olmasına rağmen analiz ve değerlendirme becerilerini devreye sokacak sorularla desteklenmediği için üst düzey becerileri canlandıracak mantıktan uzak kalmıştır. Yine aynı temanın *Ölçme ve Değerlendirme* bölümünde çoktan seçmeli olarak verilen grafik yorumlama sorusu da sadece grafikteki sayıların toplanıp seçeneklerin elenmesiyle çözülebilecek niteliktedir.

Kitabın *Bilim ve Teknoloji* temasının *Robotlar* metninin 8. *Etkinlik* bölümünde robot süpürgeye ait görselli bir kullanım kılavuzu verilmiştir. Öğrencilere kılavuzda direkt olarak verilmeyen hatalı ve eksik kullanımların yol açabileceği problemler sorulmuştur. Bir bütünün parçaları arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını gerektiren bu soru üst düzey bilişsel becerilere hitap etmektedir.

Aynı temanın *Akıl Aydınlığında* metnine ait 4. *Etkinlik* bölümünde *Sanat* temasındaki gibi Bilim ve Çocuk dergisinden bir çizgi roman yine *Sanat* temasındaki soruyla oluşturulmuştur. Zengin görsel varlığıyla bu etkinlik farklı bilişsel düzeyde sorularla desteklenebilecekken yalnızca genelgeçer bir soru ile sınırlı bırakılmıştır. Kitapta farklı ünitelerde yer verilen çizgi romanlarda aynı sorunun kullanılması da alıştırma çeşitliliğinin getireceği öğrenme avantajını ortadan kaldırmıştır.

Aşağıda yer alan tabloda kitap genelinde bulunan alıştırmalarda görsel türlerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi 'ne göre bilişsel basamakları ve kitap genelinde aldıkları bölümler verilmiştir. Eğitim ve öğretim ile ilgili taksonomiler eğitim hedefleri, öğretim programları, ders kitapları, kazanımlar ile değerlendirme faaliyetlerini düzene koymak ve bunlar arasındaki bütünlüğü sağlamak amaçlı oluşturulan sınıflandırmalardır. Taksonomiler kısıtlı bir zamanda ve kalabalık sınıf ortamlarında eğitim hedeflerine ulaşmak için büyük yarar sağlamaktadır. Öğrenmeyi basitten-karmaşığa, kolaydan-zora, somuttan-soyuta doğru düzenleyen ve alinyazında en çok faydalanılan sınıflandırmalardan biri olan Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilen bu taksonominin üst düzey görsel okuma becerilerinin inceleneyeceği bu bölümde kullanılması uygun bulunmuştur.

Bloom taksonomisinde bilişsel beceriler hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarından oluşmaktadır. Hatırlama, anlama ve uygulama basamakları alt düzey bilişsel becerileri gösterirken çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamakları üst düzey bilişsel becerileri ifade etmektedir.

Tablo 10. Bloom Taksonomisi Bilişsel Süreç Boyutu (Anderson, Krathwohl ve Airasian vd., 2018: 86- 88)

Ana Gruplar ve Bilişsel Süreçler	Alternatif İsimler
1. Hatırlama: Bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme.	tanıma (belirleme), hatırlama (bilgiye erişme)
2. Anlama: Sözlü veya yazılı olarak ya da grafik biçiminde sunulan eğitim iletilerinden anlam çıkarma (kavrama)	yorumlama (açıklık getirme, başka bir ifadeyle anlatma, çevirme), örneklendirme (gösterimleme, somutlama), sınıflama (gruplara ayırma, ilgili gruba yerleştirme), özetleme (kısaca ifade etme, genelleme), sonuç çıkartma (çıkarsama, ulama, öteleme, önceden kestirme), karşılaştırma (benzerlik veya fark arama, eşleme, örtme), açıklama (modeller oluşturma)
3. Uygulama: Verilen durumda bir işlemi uygulama veya ondan yararlanma	yapma (icra etme), yararlanma (kullanma)
4. Çözümlenme: Materyali onu oluşturan parçalara ayırma, parçaların birbiriyle ve materyalin bütünüyle nasıl bir ilişki içinde olduğunu belirleme.	ayırıştırma (ayır etme, ayırma, büyüteç altına alma, seçme), örgütlenme (bütünlüğü ve bütünlüşmeyi görme, ana çizgileri belirleme, özleştirme, yapılandırma), irdeleme (atfetme, yükleme)
5. Değerlendirme: Ölçütler veya standartları göz önünde tutarak yarguya ulaşma.	denetleme (eşgüdümleme, izleme, test etme), eleştirme (yargılama)
6. Yaratma: Elemanları yeni bir örüntü veya yapıya göre birleştirerek bütünlüşük ve işlevsel bir bütün ortaya koyma.	oluşturma (hipotez önerme), planlama (tasarlama), üretme (yapma)

Tablo 11. Ferman Yayıncılık 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın Bloom Taksonomisi'ne göre Görsel Okuma Derecelendirme Tablosu ⁹

Temalar	Alıştırmanın Yer Aldığı Bölüm	Görsel Türü	Bilişsel Basamaklar
1.Tema: Erdemler	<i>Ölçme ve Değerlendirme</i> bölümü 8. Soru	Resim	Hatırlama
	<i>Ölçme ve Değerlendirme</i> bölümü 9. Soru	Broşür	Anlama
2. Tema: Doğa ve Evren	<i>Kızıl Renkli Komşumuz</i> Metni 5. Etkinlik	Resim	Anlama
	<i>Kızıl Renkli Komşumuz</i> Metni 6. Etkinlik	Resim	Hatırlama
3. Tema: Milli Kültürümüz	<i>Türkiye'm</i> Metni 7. Etkinlik	Afiş	Yaratma
	<i>Türkiye'm</i> Metni 8. Etkinlik	Karikatür	Anlama
4. Tema: Milli Mücadele ve Atatürk	Bu temada görsel okuma becerisini geliştirmeye yönelik alıştırmaya rastlanmamıştır.		
5.Tema: Vatandaşlık	Bu temada görsel okuma becerisini geliştirmeye yönelik alıştırmaya rastlanmamıştır.		
6. Tema: Sağlık ve Spor	<i>Kahvaltının Önemi</i> metni 5.Etkinlik	Grafik	Anlama
	<i>Ölçme ve Değerlendirme</i> C Bölümü	Grafik	Anlama
7. Tema: Sanat	<i>San'at*</i> metni 4. Etkinlik	Çizgi Roman	Anlama
	<i>Ölçme ve Değerlendirme</i> Bölümü 10. Soru	Grafik	Anlama
8. Tema Bilim ve Teknoloji	<i>Robotlar</i> metni 8. Etkinlik	Görsel	Analiz
	<i>Akıl Aydınlığında</i> metni 4.Etkinlik	Çizgi Roman	Anlama

⁹ Bu tabloda Türk İstiklal Marşı metni 6. Etkinlik (s. 151), Bebeklerin Ulusu Yok metni 7. ve 8. Etkinlik (s. 175), Kahvaltının Önemi metni 7. Etkinlik (s. 202), Obezite ile Mücadele Etmenin 6 Yolu metni 5. Etkinlik (s. 220), Akıl Aydınlığında metni 5. Etkinlik (s. 280), Harezmi metni 6. Etkinlik (s. 291) bölümlerinde bulunan sunum etkinliklerinin hepsinde "Sunumunuzda düşüncelerinizi mantıksal bir bütünlük içerisinde ifade ederek görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanınız." ibaresiyle verilen, görsel barındırmayan ve görsel sunu becerisinin kullanıldığı alıştırmalar tabloya dâhil edilmemiştir.

Bu tablo üst düzey beceri sorularının görsel öncüllerle ya da seçeneklerle sunulduğu LGS sınavına hazırlanan öğrencilerin bu becerileri ilerletebilecekleri daha fazla üst düzey bilişsel beceriler içeren ve görsel çeşidi bakımından zenginleştirilmiş görsel destekli alıştırmalara ihtiyacı olduğunu gözler önüne sermektedir.

Türkçe ders kitaplarında görseller kazanım hedeflerine ulaşmada yardımcı olmalıdır.

Kriteri kitap genelinde metin görselleri ve alıştırmaya görselleri olarak iki aşamada incelenmiş, metin görsellerinin hepsinin metni anlamayı kolaylaştıracak nitelikte olduğu, alıştırmaların ise öğrenmeye katkı sağlayacak ve anlamayı kolaylaştıracak görsellerle desteklenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe ders kitaplarında görseller öğrencilerin ilişkide buldukları çevrelerden seçilmeli ulusal görseller kullanmaya önem verilmelidir.

Kriterine kitap genelinde uyulmuş, metin görselleri ve diğer görseller Türk kültürünü yansıtacak özelliklerde seçilmiştir.

Türkçe ders kitapları metin ve alıştırmalarla ilişkilendirilmiş, görsel okuma becerisi hedeflerini kazandıracak zenginlikte görsel türleri içermelidir.

Kriteri de metin ve alıştırmaya görselleri olarak iki başlıkta incelenmiştir. Kitaptaki metin görselleri metinlerin anlaşılmasına katkı sağlayacak nitelikte ve çeşitlilikte bulunmuştur. *Etkinlik* başlığında verilen alıştırmalarda ise dilbilgisi ve kelime bilgisi konularının öğrenilmesine katkı sağlayacak görsel kullanımının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe ders kitaplarındaki görsellerin metin içerisindeki konumu metinde bahsedilenlerle paralellik arz etmelidir.

Kriterine kitap genelinde uyulmuş, görseller içeriğe uygun olarak konumlandırılmıştır.

İncelemenin dördüncü bölümünde “Düzeye Uygunluk ve Öğrenmeye Dayanak Oluşturma” maddesi kapsamında incelemelerde bulunulmuştur. Bu kapsamda ilk olarak görsellerin:

Türkçe ders kitaplarında görsellerin tüm bölümleri içerikle uyumlu olmalıdır.

Kriterinin bulunurluk durumu sorgulanmıştır. Kitapta bazı görsellerin altına ünite numarası, sıra numarası ve görsel sözcüğüyle oluşturulan bir alt yazı yerleştirilmiştir (3.10. Görsel: gibi) Farklı kaynaklardan alındıklarını belirtmek için hazırlanan bu düzende kitabın görsel tasarım uzmanı Gizem Dila Yazıcı'nın tasarımlarının altında bir görsel alt yazı verilmemiştir. Kitabın görsel kaynakçası kitabın kaynakça bölümünde karekod yöntemiyle sunulmuştur.

GÖRSEL KAYNAKÇA



Görsel 3. Görsel Kaynakça (302)

Kitap genelinde,

Türkçe ders kitaplarında iki sayfaya yayılan görsellerde bütünlüğe dikkat edilmeli, yan yana olan sayfalarda görseller birbirini tamamlamalı, görseller metnin takibini zorlaştırmamalı ve farklı ebatlardaki görsellerin sayfadaki konumu iyi ayarlanmalıdır.

Kriterlerine uyulmuş, görsellerin hepsi görsel bütünlüğü bozmadan, okuma akışını engellemeyecek biçimde ve dengeli olarak yerleştirilmiştir.

Kitapta her ünitenin girişinde o ünite ile bağlantılı görseller kullanılarak ünite giriş sayfası hazırlanmıştır. Dolayısıyla bu durum,

Türkçe ders kitaplarında tema başı görselleri tema içeriğini yansıtmalıdır kriterini sağlamıştır.

Türkçe ders kitaplarında görseller kullanım amacını yansıtacak anlamda ve netlikte olmalıdır. Türkçe ders kitaplarında görseller ve öğeleri okumayı zorlaştırmayacak kalitede basılmalıdır. Türkçe ders kitaplarında görseller iletilerini farklı anlamlara yol açmayacak biçimde belirgin olarak vermelidir.

Kitapta görseller ve görsel alt yazıları genel olarak okunabilir, anlaşılır, net ve verilmek istenen iletileri doğru yansıtacak nitelikte oluşturulmuştur. Ancak 3 farklı okuldan incelenen 100 kitap örneğinde bazı görsellerin okunabilirliği düşük bulunmuştur. [*Türkçe'nin Söz Dizininde- Sevmek* metni görseli (31), *Ölçme ve Değerlendirme* bölümü 8. Soru (47), *Türkiye'm* metni 7. *Etkinlik* görseli (103), *Güldüren Gerçek: Nasreddin Hoca* metni görseli (120), *şu Sonsuz Koçu* metni 7. *Etkinlik* görseli (140), *Kahvaltının Önemi* metni görseli (198), *Akıl Aydınlığında* metni 4. *Etkinlik* görseli (279)] Aynı kitabın EBA (Eğitim Bilişim Ağı) sistemine yüklenen PDF (Portable Document Format; Taşınabilir Belge Biçimi) formatıyla kıyaslandığında bunun baskıdan kaynaklı bir aksaklık olduğu kanaatine varılmıştır.

Kitap baskı örneği



PDF baskı örneği

**Görsel 4.** Türkiye'm Metni 7. Etkinlik Bölümü Görseli (103)

Türkçe ders kitaplarında sanat eserleri görselleri eseri tam olarak yansıtacak biçimde verilmelidir.

Kriterine göre *Milli Mücadele ve Atatürk* temasının *Mustafa Kemal'in Kaçması* metnine ait Ressam Mehmet Başbuğ'un Yağlı Boya Tablosu, TSK Anıtkabir Komutanlığı (152- 153); *Milli Kültürümüz* temasının *Güldüren Gerçek: Nasrettin Hoca* başlıklı metinde verilen Nasrettin Hoca Anıtı, Nasrettin Hoca'nın Evi, Nasrettin Hoca Heykeli ve Nasrettin Hoca Türbesi görselleri (117-120) ve aynı temada verilen *Türk Plastik Sanatları* başlıklı metnine ait Hereke halısı, çini tabak, hat levha, Sabancı Merkez Camii görselleri (90- 93) incelendiğinde bu eserlerin bütünlüklerinin bozulmadan tüm yapıtı eksiksiz yansıtan görsellerle verildiği görülmüştür.

Türkçe ders kitaplarında görseller yaşamdan kopuk ya da yaşamla uyumsuz olarak seçilmemelidir.

Kriterinin tüm kitap genelinde sağlandığı ve tüm metin görsellerinin konunun niteliğine uygun olarak gerçek durumları yansıttığı gözlemlenmiştir.

Türkçe ders kitaplarında görsel öğeler tema sıralarına göre numaralandırılmalıdır.

Kriteri kitabın görsel tasarımcısının dışında seçilen görsellere uygulanmıştır. 3. ve 4. temalarda örnekleri bulunan görseller tema numarasına uygun olarak 3.1. Görsel: *Hereke Halısı*, 4.1. Görsel: *Ressam Mehmet Başbuğ'un Yağlı Boya Tablosu* biçiminde her temada sıralı olarak verilmiştir (90- 153)

3.Sonuç

Görsel okuma her geçen gün kazandığı değer ile yaşamımızın bir parçası haline gelmiş bir okuma türüdür. Öğrencilerin tüm derslerinde ve günlük yaşamlarının tüm zamanlarında karşı karşıya oldukları görselleri doğru ve hızlı algılayıp yorumlamaları önemli bir konudur. Görsellerin diğer uyaranlardan daha fazla akılda kalmaları onlara yönelik yanlış ve eksik yorumlamaların zararlarını daha da arttırmaktadır. Bugün görsel manipülasyonlarla dolu sosyal medya uygulamaları ve alışveriş siteleri kullanıcılarını gerçek olmayan dünyalarına alma yarışındadır.

Günümüzde görsellerin yönlendirici etkilerini fark edebilmek, çok unsurlu görsel iletileri hızlı ve doğru anlamlandırabilmek için iyi bir görsel okuma becerisine sahip olmak gerekmektedir. Ülkemizde görsel okuma edimini gerçekleştirecek uygulamalar okullarda Türkçe dersi bünyesinde diğer dil becerileri ile bütünleşik yapılmaktadır. Öğrenciler görsel okuma davranışlarını haftada altı ders boyunca birincil

kaynak olarak kullandıkları Türkçe ders kitaplarının metin ve metin etkinlikleri bölümlerinde deneyimlemektedir. Bu bakımdan bu çalışmada görsel okumanın ders materyalleri içerisindeki durumunu belirleyebilmek adına 2023- 2024 eğitim – öğretim döneminde ülke genelinde 8. sınıf seviyesinde okutulan iki ders kitabından biri olan Ferman Yayıncılık Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders kitabı amaçlı örneklem olarak seçilmiştir (Saygı, 2023).

Çalışmada 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı alan uzmanları ve araştırmacı tarafından MEB'in *Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara ait Elektronik İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları* (MEB, 2022) kitapçığında görsel okumaya yönelik esaslara göre geliştirilen *Bulunurluk Tablosu* maddelerine göre yorumlanmıştır. Farklı alan uzmanlarının görüşlerinden elde edilen bulgularda Ferman Yayıncılık Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8. Sınıf Ders Kitabı (Saygı, 2023) “Anayasa ve Kanunlara Uygunluk Yönünden Yapılacak İncelemede Değerlendirmeye Esas Kriterler ve Açıklamalarına Uygunluk” başlığında uzman görüşlerinin tam uyumuyla yeterli bulunmuş; ancak “İçeriğin bilimsel olarak yeterliği” başlığının *görselde verilen eserlerin ismi, varsa sanatçısı ve dönemi, bulunduğu/sergilendiği yer görsel alt yazısında belirtilmelidir* kriteri ve “İçeriğin eğitim ve öğretim programının kapsamını ve kazanımlarını karşılama yeterliği” başlığının: *İçerik ilgi çekici görseller ile desteklenmiştir; Konunun niteliğine bağlı olarak anlamayı ve yorumlamayı kolaylaştıracak, sözel/yazılı unsurları destekleyecek görsel öğelere (tablo, şema, grafik, fotoğraf, kavram haritası, zihin haritası, infografik vb.) yer verilmiştir; İçerik görsel okuma, grafik okuma, harita okuma gibi beceriler ile yorumlama, analiz, değerlendirme vb. üst düzey bilişsel becerileri kazandırmaktadır; İçerik kazanımın gerçekleşmesini ve öğrenmeyi destekleyecek, anlamayı kolaylaştıracak görsellerle desteklenmiştir; İçerik öğrenmeyi destekleyecek sayıda, amaca hizmet eder nitelikte ve metinle bütünlük oluşturacak çeşitlilikte görsellerle zenginleştirilmiştir* kriterlerinde uzman çoğunluğu görüşüne göre yetersiz bulunmuştur. “Görsel tasarımın ve içerik tasarımının öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olması ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu” başlığında verilen kriterlerden de bazı görsellerin *Görsel alt yazıları vb. bölümler bütünlük oluşturacak şekilde hazırlanmıştır; Görseller anlaşılır ve nettir; Görseller ve görsellerin içinde yer alan yazılı unsurlar okunabilir, belirgin ve anlaşılırdır; Görseller verilmek istenen mesajı açık bir biçimde iletebilmiştir; İçerikte görseller takibi kolay olacak şekilde numaralandırılmış ve numaralandırmalar her temanın/ünitenin sıralamasına uygun olacak şekilde yeniden başlamıştır* kriterlerini sağlamadığı uzman çoğunluğu görüşüne göre belirlenmiştir.

Ferman Yayıncılık 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı *Bulunurluk Tablosu*'nun tüm maddelerine göre genel olarak değerlendirildiğinde kitabın, görsel okuma becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak nitelikte etkinlikler barındırdığı; ancak kitaptaki bu etkinliklerin üst düzey görsel bilişsel becerileri geliştirecek alıştırmalarla zenginleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

- Akyol, H. (2011). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Anderson, L. W., Krathwohl D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. ve Wittrock, M. C. (2018). *Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme İle İlgili Bir Sınıflama* (Çeviren: Prof. Dr. Durmuş Ali Özçelik), Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Araştırma Kütüphaneleri Derneği. (2011). *ACRL Visual Literacy Competency Standards for Higher Education*, <http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy> (Erişim tarihi: 28 Mart 2021)
- Avgerinou, M. D. ve Ericson, J. (1997, Aralık). A Review of the Concept of Visual Literacy, *British Journal of Educational Technology* , 28/4, 280 – 291 (Erişim tarihi: 21 Mayıs 2021)

- Debes, J. (1968). Some Foundations For Visual Literacy. *Audiovisual Instruction*, 13/9, 961-964.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Krippendorff, K. (1995). On The Reliability of Unitizing Continuous Data. *Sociological Methodology*, 25, 47-76.
- MEB LGS (2023). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav*, https://cdn.eba.gov.tr/yardimcikaynaklar/2023/06/2023_sozel.pdf (Erişim tarihi: 12 Eylül 2023)
- MEB LGS (2022). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav*, https://cdn.eba.gov.tr/icerik/lgs/2022_sozel_bolum_a_kitapcigi_ve_cevap_anahtari.pdf (Erişim tarihi: 12 Eylül 2023)
- MEB LGS (2021). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav*, https://cdn.eba.gov.tr/icerik/lgs/2021_SOZEL_BOLUM_A_.pdf (Erişim tarihi: 12 Eylül 2023)
- MEB LGS (2020). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav*, https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/21195531_2020_sozel_bolum_a.pdf (Erişim tarihi: 12 Eylül 2023)
- MEB LGS (2019). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav*, https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/02125953_2019_SOZEL_BOLUM.pdf (Erişim tarihi: 12 Eylül 2023)
- MEB LGS. (2018). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav*, https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/03153730_SYZEL_BYLYM_A_kitapY.pdf (Erişim tarihi: 12 Eylül 2023)
- MEB ÖP (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB ÖP (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- MEB ÖP (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB ÖP (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2022). *Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara Ait Elektronik İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları*, <http://kitapinceleme.meb.gov.tr/Değerlendirmeye%20Esas%20Olacak%20Kriterler%20ve%20Açıklamaları.pdf> (Erişim tarihi: 12 Ağustos 2023)
- Newman, M. ve Ogle, D. (2019). *Visual Literacy: Reading, Thinking, and Communicating with Visuals*. London: Rowman ve Littlefield Publishers.
- Onursoy, S. (2019). *Görsel iletişim ve İmge*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, İ. Y. ve Kavas, M. (2019). Görsel Okuma Ve Görsel Sunu Becerileri Bağlamında 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının İncelenmesi, *Eğitim. ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 23-39.
- Petterson, R. (2013). Views on Visual Literacy. *Journal on Images and Culture*, (VJIC), February, 1-9.
- Sarıkaya, B. (2017). Türkçe öğretiminde görsel okuma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 779-796.
- Saygı, S. (2023). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı*, Ferman Yayıncılık, Ankara

Stokes, S. (2005). Visual Literacy In Teaching And Learning: A Literature Perspective, *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 1/1, 10- 19

Tompkins, G. E. (2021). *Dil Sanatlarının Temelleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

TUİK (2022). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması*, [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587) (Erişim Tarihi: : 03 Ağustos 2023)

Uçar, Ö., Uçar, F., Kılıç, L., Orhon, N. ve Taşçıoğlu, M. (2013, Ocak). *Görsel Kültür*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Uçar, T. F. (2004). *Görsel İletişim ve Grafik Tasarım (Dördüncü Baskı)*. İstanbul: İnkılap Yayınları.

Yıldırım ve Şimşek (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayınları.

EK 3. Türkçe Ders Kitabı Görsel Nitelikleri Bulunurluk Tablosu¹⁰ (MEB 2022: 11- 30)

Sıra Numarası	BULUNURLUK TABLOSU
	1. ANAYASA VE KANUNLARA UYGUN OLMA
1.	Türkçe ders kitaplarında yasalara uygun olmayan görsellere yer verilmemelidir.
2.	Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin doğa ve hayvan sevgisini zedeleyecek görsel öğelere yer verilmemelidir.
3.	Türkçe ders kitaplarına görsel seçiminde telif izinlerine dikkat edilmeli; telifsiz resim, fotoğraf, şekil, grafik vb. kullanılmamalıdır. İzinli kullanılan görseller kaynakçada mutlaka gösterilmelidir.
	2. BİLİMSELLİK
4.	Türkçe ders kitaplarında görsellerde kullanılan yazılı içerikler metinde anlatılanlarla ilişkili olmalıdır.
5.	Türkçe ders kitaplarında görseller metinde bahsedildikleri biçimde ve metnin olduğu sayfada yer almalıdır.
6.	Türkçe ders kitaplarında tablo, grafik, infografik, fotoğraf, resim ve bunların alt yazıları hata barındırmamalıdır.
7.	Türkçe ders kitaplarında görsel alt yazıları görseli tam olarak açıklamalı ve yalın olmalıdır.
8.	Türkçe ders kitaplarında görselde verilen sanat eserlerinin adı, sanatçısı ve bulunduğu yerin ismi görsel alt yazısında yer almalıdır.
	3. TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARINA UYGUNLUK
9.	Türkçe ders kitaplarında her ünite başı ilgili temayı anlatan görsellerle başlamalıdır.
10.	Türkçe ders kitaplarındaki görseller farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin bilgi ve ihtiyaç durumlarına göre düzenlenmelidir.
11.	Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin davranışlarını ve psikolojilerini olumsuz yönde etkileyecek görsellere yer verilmemelidir.
12.	Türkçe ders kitaplarında benzer mesajlar içeren görsellerin kullanımında sadelikten yana olunmalıdır.

¹⁰ Bu tablo, MEB (2022)'in Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara ait Elektronik İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları (2022) kitapçığındaki esaslardan yararlanılarak geliştirilmiştir.

13. Türkçe ders kitapları dikkat çeken görseller içermelidir.
 14. Türkçe ders kitaplarında dilbilgisi, sözcük bilgisi, metin alıştırmaları, konuşma ve yazma etkinlikleri anlamaya ve anlamlandırmaya yardımcı görsellerle birlikte verilmelidir.
 15. Türkçe ders kitapları üst düzey bilişsel becerileri kullanmayı gerektiren görsel okuma alıştırmaları içermelidir.
 16. Türkçe ders kitaplarında görseller kazanım hedeflerine ulaşmada yardımcı olmalıdır.
 17. Türkçe ders kitaplarında görseller öğrencilerin ilişkide buldukları çevrelerden seçilmeli ulusal görseller kullanmaya önem verilmelidir.
 18. Türkçe ders kitapları metin ve alıştırmalarla ilişkilendirilmiş görsel okuma becerisi hedeflerini kazandıracak zenginlikte görsel türleri içermelidir.
 19. Türkçe ders kitaplarındaki görsellerin metin içerisindeki konumu metinde bahsedilenlerle paralellik arz etmelidir.
4. DÜZEYE UYGUNLUK VE ÖĞRENMEYE DAYANAK OLUŞTURMA
20. Türkçe ders kitaplarında görsellerin tüm bölümleri içerikle uyumlu olmalıdır.
 21. Türkçe ders kitaplarında iki sayfaya yayılan görsellerde bütünlüğe dikkat edilmeli, yan yana olan sayfalarda görseller birbirini tamamlamalıdır.
 22. Türkçe ders kitaplarında görseller metnin takibini zorlaştırmamalıdır.
 23. Türkçe ders kitaplarında farklı ebatlardaki görsellerin sayfadaki konumu iyi ayarlanmalıdır.
 24. Türkçe ders kitaplarında tema başı görselleri tema içeriğini yansıtmalıdır.
 25. Türkçe ders kitaplarında görseller kullanım amacını yansıtmak anlamda ve netlikte olmalıdır.
 26. Türkçe ders kitaplarında görseller ve öğeleri okumayı zorlaştırmayacak kalitede basılmalıdır.
 27. Türkçe ders kitaplarında görseller iletilerini farklı anlamlara yol açmayacak biçimde belirgin olarak vermelidir.
 28. Türkçe ders kitaplarında sanat eserleri görselleri eseri tam olarak yansıtmak biçimde verilmelidir.
 29. Türkçe ders kitaplarında görseller yaşamdan kopuk ya da yaşamla uyumsuz olarak seçilmemelidir.
 30. Türkçe ders kitaplarında görsel öğeler tema sıralarına göre numaralandırılmalıdır.

33. Covid-19 Pandemisinin Toplumsal Değişime Etkileri: Elazığ Örneęi¹

Ferda BAŞGÜN²

Adem DOĞAN³

APA: Başgün, F. & Doğan, A. (2024). Covid-19 Pandemisinin Toplumsal Değişime Etkileri: Elazığ Örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 567-592. DOI: 10.29000/rumelide.1471512.

Öz

Tarih boyunca pandemilerin toplumları kısa sürede çok yönlü olarak etkilediği ve toplumsal değişimlere yol açtığı görülmüştür. Covid-19 pandemisi 2019 yılının sonlarında ortaya çıkarak küresel düzeyde etkileri olmuş ve toplumsal düzeyde bir dizi değişimi gerekli kılmıştır. Modern dünyanın ilk karşılaştığı pandemi olan Covid-19'un insan sağlığını tehdit eden yönleri tüm toplumlarda bir panik dalgası meydana getirmiştir. Bu pandemi küresel bazda toplumları etkisi altına alarak normal hayat akışını bir anda değiştirmiştir. Bu kapsamda yüz yüze etkileşim alanları sınırlandırılmış ve uzaktan etkileşimi sağlayan yöntemlere yönelim artmıştır. Pandemi sürecinin neden olduğu yasaklar ve kısıtlamalar kapsamında iletişim ihtiyacı daha da artarken uzaktan erişimi sağlayan dijital iletişim araçlarına yeni misyonlar yüklenmiştir. Bu çalışma, son yüzyılın ilk pandemisi olan Covid-19 pandemi sürecinin toplumları nasıl etkilediğini literatürdeki diğer çalışmalara göre daha bütüncül bir yaklaşımla ele almaktadır. Pandemi sürecine ilişkin literatürde yapılan araştırmalar bu sürecin farklı boyutlarını ele almasına karşın bu çalışmada, pandemi sürecinin toplumdaki gündelik hayat akışına etkileri kapsamlı bir şekilde incelemeye tabi tutulmuştur. Dolayısıyla bu araştırma, Covid-19 pandemisinin, toplumsal değişime etki eden faktörler çerçevesinde toplumların sosyal yaşamlarında ne tür değişimler yaşandığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda Elazığ ilinde yapılan alan araştırması ile pandemi sürecinin toplumsal değişim sürecine etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede, veriler yüz yüze anket tekniği kullanılarak 1.100 örnekleme ile görüşülerek elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular kapsamında pandemi süreci toplumsal kaygı düzeyini artırmış; eğitim, ekonomi, iletişim pratikleri ve toplumsal yaşamı yeni normallere göre şekillendirmiştir.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale "Covid-19 Pandemisinin Bireylerin İletişim Alışkanlıklarına Etkisi: Elazığ Örneği" isim-li doktora tezi çalışması kapsamında üretilmiştir. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için diş fon kullanılmamıştır.

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

Etik İzni: Fırat üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 21.12.2020 tarihli, 430961 sayılı kararla etik izni verilmiştir.

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %7

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 06.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1471512

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafı Körleme

² Öğr. Gör. Dr., Fırat Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu / Lect.. Dr., Fırat University, Vocational School of Technical Sciences (Elazığ, Türkiye), fbasgun@firat.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-8895-5917, **ROR ID:** https://ror.org/05teb7b63, **ISNI:** 0000 0004 0574 1529, **Crossreff Funder ID:** 100009096

³ Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, İletişim Fakültesi / Prof., Ist Fırat University, Faculty of Communication (Elazığ, Türkiye), ademdogan@firat.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-0933-6072 **ROR ID:** https://ror.org/05teb7b63, **ISNI:** 0000 0004 0574 1529, **Crossreff Funder ID:** 100009096

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Pandemi, Toplumsal Değişim, Elazığ

Effects of Covid-19 Pandemic on Social Change: Elazığ Case⁴

Abstract

Throughout history, pandemics have had multifaceted and profound impacts on societies, leading to societal changes. The COVID-19 pandemic, which emerged in late 2019, has global consequences, necessitating various societal changes. As the first pandemic of the modern world, COVID-19 posed health threats, triggering waves of panic across all societies. This pandemic globally affected communities, abruptly altering the normal course of life. In response, face-to-face interactions were restricted, leading to an increased reliance on methods that facilitate remote communication. The prohibitions and restrictions imposed during the pandemic further heightened the need for communication, while digital communication tools facilitating remote access were assigned new missions. This study takes a comprehensive approach to understanding how the COVID-19 pandemic, the first pandemic of the last century, impacted societies. Although existing research on the pandemic addresses different dimensions, this study specifically examines the comprehensive effects of the pandemic on the daily lives of societies. Therefore, the research aims to reveal the changes in social life brought about by the COVID-19 pandemic within the framework of factors influencing societal change. An on-site survey conducted in the Elazığ province is utilized to explore the impact of the pandemic on the societal change process. Data was collected through face-to-face interviews with a sample of 1,100 participants. The findings from the research indicate that the pandemic increased societal anxiety levels, reshaped education, economy, communication practices, and societal life according to new norms.

Keywords: Covid-19, Pandemic, Social Change, Elazığ

Giriş

Tarih boyunca toplumlar, coğrafi koşullar, gelişen hayat standartları, salgın hastalıklar, felaketler, savaşlar, teknolojik gelişmeler gibi birçok farklı faktörün etkisi ile değişim göstermiştir. Tarım toplumundan zaman içerisinde geçirdiği değişimlerle sanayi toplumuna daha sonrada bilgi toplumuna evrilen modern toplum yapısı, 2019 yıllarının sonunda küresel düzeyde Covid-19 pandemisi ile karşı karşıya kalmıştır. Teknolojik çağdaki toplum yapısının karşılaştığı ilk pandemi olan Covid-19 küresel düzeyde dünyayı etkisi altına hızla almıştır. Modern dünya biranda daha önce karşılaşmadığı bir

⁴ **Statement:** This article was produced within the scope of the doctoral dissertation study titled "The Effect of Covid-19 Pandemic on Communication Habits of Individuals: Elazığ Case" within the scope of his doctoral dissertation study. It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

Ethics Permission: Ethical permission was granted by the Ethics Commission of Fırat University with the decision dated 21.12.2020 and numbered 430961.

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 7

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 15.03.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1471512

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

hastalığın etkisine maruz kalırken sahip olduğu imkânlarla rağmen bu pandemiye yönelik çözümleri aynı hızda gerçekleştirmemiştir. Bu bağlamda toplumlar, hızla pandemiye yönelik bir değişim sürecine zorunluluk kapsamında maruz kalmıştır.

Toplumların değişim süreci, Bauman'ın "değişmeye müsait bir dünya" (Bauman, 2012: 7) değerlendirmesindeki gibi değişen dünya yapısı ile toplumlarda değişim ve dönüşüme uğramaktadır. Toplumsal değişim, toplumların karşı karşıya kaldığı ekonomik, kültürel ve teknolojik gelişmelerin dışında karşılaştığı travmatik ve olağan üstü olaylar kapsamında da gerçekleşmektedir. Toplumların karşılaştığı, savaşlar, doğal afetler ve hastalıklar gibi ani ve beklenmedik durumlar (Kılıç, 2021: 356) toplumlarda zorunlu ve çok hızlı dönüşümleri beraberinde getirmektedir. Bu kapsamda birçok toplum farklı zaman periyotlarında geniş coğrafyalara yayılan ve toplu ölümlere sebep olan birçok salgın hastalığa tanıklık etmiştir. Britanya adalarında 664 vebası (MÖ 668-664), Avrupa'da Justinianus pandemisi (MÖ 542-541), Kıbrıs pandemisi (MÖ 266-250), Avrupa, Asya Antoninus pandemisi (180-165) gibi, kayda alınan salgın hastalıklar dışında her yüzyılda sarsıcı etkilere neden olan yeni salgın hastalıkların ortaya çıktığı da bilinmektedir (Kılıç, 2021: 38-120). Bu kapsamda Covid-19 pandemisi de 2019 yılının sonlarında ortaya çıkmasına karşın 2020 yılının başlarında dünya geneline yayılarak Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi olarak ilan edilmiştir. Modern insanın sınırları aşan teknolojileri kullanabilmesi ya da sahip olduğu bilgi ve gelişmişlik düzeyi bu salgına hızlıca çözüm üretilmesine olanak sağlayamamıştır. Toplumlar, bu pandeminin olağanüstü koşullarına rağmen değişime öncelikle direnç gösterse de pandeminin neden olduğu ölüm oranları sonucunda hükümetler tarafından alınan zorunlu tedbirlerle hızlı bir değişim süreci içerisine girmiştir.

Geçmişten bugüne yapılan araştırmalar kapsamında bu tarz büyük pandemilerle karşı karşıya kalan toplum yapılarında normal hayat algısı değişmiş, günlük yaşam şekilleri bile yerini hayatta kalma i güdüsüne bırakmıştır. Salgın hastalıklar, özellikle sebep oldukları yüksek ölüm oranları ile insanları normal hayatın dışına çekip toplumsal yapıları hastalığa göre şekillenmiş bir toplum yapısına doğru çekmiştir. Fakat toplumlar bu süreçte her ne kadar hayatta kalma gereksinimini merkezde tutsalar da insanın sosyal bir varlık olması, bu travmatik hadiselerde toplumların iletişime ve dayanışmaya olan gereksinimlerini daha da artırdığını göstermektedir.

Covid-19 pandemisi, küresel düzeyde toplumları değişime zorlarken modern dünyanın toplumsal yapısını değişime uğratarak bireylerin yeni sosyal yaşam pratikleri kazanmalarına neden olmuştur. Modern çağın enformasyon toplumu, içinde bulunduğu pandemi sürecinin izolasyon, karantina ve sosyal mesafe gibi kısıtlamaları nedeniyle daha fazla dijitalleşmeye ihtiyaç duymaya başlamıştır. Bu nedenle yeni dijital sosyal yaşam ortamları benimsenmiş ve yüz yüze etkileşime yönelik ihtiyaçlara dijital imkânlar üzerinden çözümler üretilmiştir. Covid-19 pandemi süreci ile normal toplum anlayışı değişmiş ve toplum "yeni normal" anlayışına yönelmek zorunda kalmıştır. Covid-19 virüsü nedeni ile bir araya gelemeyen insanlar, "yeni normal" kapsamında artık dijital ortamlarda sanal ağlar aracılığıyla bir araya gelmeye başlamıştır. Bu kapsamda, toplumsal ilişkilerde daha fazla kullanılmaya başlanan dijital ağlar sosyal hayatın bir parçası haline gelmiş ve toplumların her kesimine ulaşabilecek kadar yaygınlaşmıştır. Modern toplumların sürekli artan teknolojik ihtiyaçları Covid-19 süreci daha da artırmış ve yeni dijital iletişim çözümleri toplumun yaşamsal alanlarına dâhil olmuştur. Bu nedenle toplumlar küresel Covid-19 pandemisinin etkisi ile daha hızlı dijitalleşen toplumsal yapılara doğru şekillenmiştir.

Bu çalışmanın temel inceleme alanını pandeminin bireysel yaşam alışkanlıklarına etkisi bağlamında toplumsal değişimin hangi alanlarda gerçekleştiği üzerinedir. Bu kapsamda pandemi döneminde

bireylerin günlük yaşam pratikleri, iletişimi kullanma şekilleri, dijital iletişim ortamlarını kullanımları, aile içi yaşam pratikleri ve pandemi sürecinin sosyal ilişkileri üzerindeki etkileri araştırmanın temel konularını oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular kapsamında örneklem gurubunun sosyo demografik özellikleri, Covid-19 hastalığına yakalanma durumları, pandemi dönemi yaşam pratikleri, değişen iletişim alışkanlıkları, aile içi iletişim şekilleri ve pandemi sürecindeki sosyal ilişkilerine dair veriler sunulmaktadır.

1. Toplumsal Değişim

Toplum, bireylerin bir araya gelmesiyle oluşan belirli ortak özellikleri taşıyan toplulukları tanımlamaktadır. Toplum, ortak özellikler çerçevesinde bir araya gelen her bir kişinin “diğer bireylerin kişinin kendisine belirgin olarak iyi ve değerli olduğunu belirten davranışları sergilemesinin, o kişinin diğer bireyler üzerindeki ahlaki hakkı prensibi” olarak tanımlanmaktadır (Goffman, 2014: 25). Bu prensip çerçevesinde bireyin toplumsallaşma aşaması, doğumdan itibaren başlayarak içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevresi aracılığıyla devam etmektedir (Özkan, 2011: 334).

Bireylerden oluşan toplum yapısı bireylerin zamanla farklı faktörlerin etkisi ile değişmeye başlamasıyla dönüşüm sürecine girmektedir. Toplumsal yapılarıdaki değişimler, 18. yüzyılın sonunda Fransız Devrimi ile Sanayi Devrimi'nin her alana etki eden yenilikleri kapsamında artış göstermeye başlamıştır (Giddens, 2012: 44-48). Toplumsal değişim nispi bir değişimdir. Hemen hemen tüm toplumlar belirli bir zaman diliminde, eski yapısından farklılaşarak değişmektedir. Ayrıca bu değişimin hızı ve boyutları zaman içinde farklılık göstermektedir. Bu kapsamda Alvin Toffler toplumsal değişimi birinci dalga formu olarak tarım toplumu, ikinci dalga formu olarak sanayi toplumu, üçüncü dalga formu olarak bilgi toplumu tanımlamasıyla üç dalga formunda açıklarken (Toffler, 2008), Nietzsche, Marx, Goffman ve Weber, “siyasi ve ahlaki kuralların, kilise kurumlarının, tarım ekonomilerinin, alışlagelmiş değerlerin geleneksel yapısının bölündüğü” (Turner, 2014: 15) sanayi toplumunda toplumun meydana gelişi ve değişimi etrafında ortak bir tanımlamada buluşmuşlardır. Marx toplumsal değişimi kapitalist sistemin ekonomik mantığında değerlendirirken (Erdoğan, 2011: 219), Nietzsche’de “en üst düzey güç istenci” (Bravo, 2006: 131-132) olarak benzer şekilde sanayi devrimi ile gerçekleşen toplumsal değişime dikkat çekmektedir.

Toplumsal yapılar, ekonomik ağlara doğru çekilirken Adorno’ya göre; kapitalist üretim ilişkileri kapitalist toplum yapılarını oluşturmaya başlamıştır (Adorno, 2007: 12). Tarihi süreçte toplumların değişimleri genel olarak daha yavaş seyrederken Bauman’ın (2018) tanımlamasıyla “teknolojik ilerlemelerin ekonomik değişimlere yol açması toplumsal değişimin hızını artırmıştır (Bauman, 2018: 18-22). Bu bağlamda 19 ve 20. yüzyıllardaki kitle kavramının da ortaya çıkmasıyla (Güngör, 2011: 228) toplumun kitle toplumuna dönüşmesi oldukça hızlı gerçekleşmiştir.

Toplumsal değişim daha geniş bir çerçevede değerlendirildiğinde, Sorokin'e göre; toplumsal değişimi sosyal düzen, sosyal hareket ve sosyal katılım olmak üzere üç temel faktör etkilemektedir. (Sorokin, 1994). Parsons ise; Sorokin'in toplumsal değişim bağlamında, “sosyal” kelimesi ile üç temel faktör olarak yaptığı sınıflandırmayı, “bir toplumda yaşanan kültür, inançlar, yapı, kurumlar, sosyal ilişkiler, ekonomik, sosyal, kültürel, teknolojik ve politik gibi faktörler” üzerinden açıklamaktadır. (Turner, 2014: 69-72). 20. yüzyıl sosyologlarından Robert Merton, toplumsal değişimin üç temel faktörünün insanların beklentileri, normlar (toplumda kabul edilen davranışlar) ve yapılar (toplumda sosyal ilişkilerin ve kurumların nasıl düzenlendiği) olduğunu ileri sürmüştür (Giddens, 2012: 59-63).

Görüldüğü üzere toplumsal değişme ile kastedilen, temelde toplumsal yaşayış ve ilişkilerde yaşanan değişimdir. Birçok düşünür de “toplumsal değişimi” farklı şekillerde yorumlayarak bu kavramı açıklamayı amaçlamıştır. Kavram üzerinde uzlaşma olmamasının temel nedenleri, toplum kavramı üzerinde genel bir uzlaşmanın olmaması ve toplumsal değişme ile ilgili farklı süreçlerin alınmasından kaynaklanmaktadır (Alpkaya vd., 2017: 7). Buna rağmen her çağda değişim olgusu çağın koşullarına göre gerçekleşmiş önce bireysel sonra toplumsal etkilere neden olmuştur. Özellikle teknolojik gelişmelerle toplumsal değişimin daha hızlandığı ve küresel bir toplum anlayışına doğru şekillendiği yapılan çalışmalarla güncelliğini hala koruyarak devam etmektedir.

1.1. Toplumsal Değişimi Etkileyen Faktörler

Toplumlar tarih boyunca farklı dinamiklerin etkisinde kalarak değişim süreci içerisine girmiştir. Bu dinamikler bazen bir teknolojik gelişimi içerirken bazense büyük felaketleri kapsayabilmektedir. Toplumsal değişimi etkileyen faktörleri genel olarak coğrafik faktörler, demografik faktörler, teknolojik faktörler, salgın hastalıklar ve küreselleşme olarak sıralanmaktadır.

Coğrafya, insanların ve toplumların hayatlarını etkileyen önemli etkenler arasında yer almaktadır. Fiziksel ve sosyal coğrafya, bir bölgenin nüfusunu, sağlık koşullarını, eğitim olanaklarını ve ekonomi düzeyini önemli ölçüde etkilemektedir (Bahar, 2009: 275). Fiziksel coğrafya; bir bölgenin iklimi, topoğrafyası ve doğal kaynakları gibi özellikleri ile insanların yaşamlarını nasıl etkilediği üzerinde dururken, sosyal coğrafya ise; bir bölgenin nüfusunun yapısı, ekonomik faaliyetleri, eğitim seviyesi gibi faktörleri ile insanların yaşamlarını nasıl etkilediğini belirlemektedir (Turner, 2014: 325).

Fiziksel coğrafyanın etkisi öncelikle o coğrafyada yaşayan insanları kapsamaktadır. Çünkü iklim koşulları ve coğrafi yapı, toplumsal yaşamda bireyin sosyolojik yaşamını da şekillendirmektedir (Giddens, 2012: 103). Bu bağlamda İbn Haldun’un “coğrafya kaderdir” değerlendirmesinin Marcuse (1990), Giddens (2012), Nietzsche (2001) gibi düşünürler tarafından da yayınlanan çalışmalarda desteklendiği görünmektedir.

İnsanın sosyolojik toplumsal yolculuğu, yaşadığı çevrenin etkisine bağlı olmasına rağmen fiziki değişimler her zaman insan kaynaklı gerçekleşmemektedir. Bazen coğrafi faktörler (depresyon, sel, erozyon vb. gibi doğal afetler) insanları bir yerden başka bir yere göç etmesine etki ederek “tek yönlü” değişime neden olmaktadır (Kaya, 2022: 36). Coğrafi etkiler, doğal koşulların yanı sıra insan kaynaklı da olabilmektedir. Toplumların tüketim odaklı şekillenishi ve sanayi sektöründeki kimyasal etkiler özellikle son yılların büyük sorunu olan iklim değişikliğine neden olmuştur (IPCC, 2020). Sanayileşme ve sonrasında gelişen teknolojik ilerlemelerle doğal kaynaklar sömürülmüş ve ekolojik denge bozulmaya başlamıştır. Bu sonuçlar son yıllarda o kadar ilerlemiştir ki hava ve su kirliliği gibi problemleri gölgede bırakacak şekilde küresel ısınma ve iklim değişiklikleri ortaya çıkmaya başlamıştır (Çelik ve Küçük, 2020: 12). Küresel ısınma ve iklim değişikliği, tüm dünyadaki toplumları etkileyen ciddi bir soruna dönuşmüştür. Bu değişiklikler, çeşitli biçimlerde toplumların hayatını etkileyebildiği gibi önlenmediğinde toplumları yok oluşa doğru götürebilecek etkilere sebep olabilmektedir (IPCC, 2022). Görüldüğü üzere, insanların neden olduğu küresel ısınma ve iklim değişikliği, tüm dünyada coğrafik unsurlar kapsamında toplumları etkileyen ve değiştiren her geçen gün daha da büyüyen bir problem olarak dikkat çekmektedir.

Demografik faktörlerde toplumları etkileyen ve değişimine neden olan önemli değişim faktörleri arasında yer almaktadır. Toplumların nüfusunu sayı olarak incelemekte olan bilim “demografi” olarak

tanımlanmaktadır (Dönmezer, 1984: 73). Bu terim, özellikle ulusların kendi nüfuslarının yapıları hakkında kayıtlar tutulmaya başladığı bir dönemde türetilmiştir (Giddens, 2012: 466). Nüfus yoğunluğunu temelde üç etken “doğumlar, ölümler ve göçler” etkilemektedir (Giddens, 2012: 466).

Nüfus yoğunluğu, bir toplumda yaşayan insanların sayısının birim alana oranı olarak tanımlanmaktadır. Nüfus yoğunluğu, bir toplumda yaşayan insanların yaşam şartlarını ileri düzeyde etkilemektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2020). Bu nedenle demografi, nüfusun demografik özelliklerini (yaş, cinsiyet, eğitim, iş durumu, sosyoekonomik durum) gibi özelliklerini inceleyerek bu özelliklerin araştırma konularına nasıl etki ettiğini analiz etmektedir. Bu analizlerle nüfusun gelecekteki değişimlerini tahmin etmek için ön değerlendirmeler yapılmaktadır.

Demografik özellikler; bir nüfusun cinsiyet dağılımı, ekonomik durumu, eğitim durumu ve yaş aralığı gibi bireyin mevcut özelliklerini tanımlamaktadır (Dönmezer, 1984: 73). Demografik özelliklerin değişimi, toplumlarda “demografik geçiş sürecine” neden olmaktadır. 18. ve 19. yüzyılın sanayi devrimi, demografik dönüşümünün bir ürünü olarak yansımaktadır (Turner, 2014: 315). Savaşlar ve ekonomik sebeplerle gerçekleşen büyük göç olayları, toplumların demografik geçişlerini hızlandırmıştır (Kaya, 2022: 38). “Şehir kavramının ortaya çıkması” demografik geçiş sürecini ailesel faktörleri bile içine alacak şekilde gerçekleşmesine neden olmuştur (Turner, 2014: 315). Şehirleşmenin modernleşmeyi tetiklemesiyle doğumların denetim altına alınması (Kaya, 2022: 37) ve yaşam süresinin uzaması, yüksek doğum ve yüksek ölüm oranları veya düşük doğum ve düşük ölüm oranları sonuçları “demografik geçiş süreci” kapsamında açıklanabilmektedir (Duru, 2007: 169). Bu kapsamda 19. yüzyıl boyunca Avrupa şehirlerinde; kentsel göçün sonucu olarak doğum oranında gerileme, sağlık önlemleri ve tıbbi müdahaledeki ilerlemeler aracılığıyla hayatta kalan insan sayısında artışı içeren demografik bir geçiş deneyimlenmiştir (Turner, 2014: 324-325).

Toplum tipleri arasında önemli geçişler ve değişimleri çok hızlı gerçekleştiren insan kaynaklı faktörlerin başında teknolojik faktörler gelmektedir. Marshall McLuhan teknolojiyi toplumsal dönüşümlerin, temel nedeni olarak göstermektedir (Güngör, 2011: 151). İnsanlık tarihinin gelişim süreci de yine “Innis ve McLuhan’ın” yaklaşımlarında yer verdikleri teknolojik devrim ile gerçekleşmiştir (Yılmaz, 2008: 7). Fransız Devrimi ile Sanayi Devriminin 1789 yıllarında oluşturduğu yenilikler, çok büyük toplumsal değişimlerin temelini oluşturmuştur (Goffman, 2014: 44). Ulaşım alanındaki gelişmeler; buharlı gemi taşımacılığı ve demiryollarının artışıyla (Harvey, 1997: 120) insan, kendi yaşadığı coğrafya dışına çıkmış ve farklı toplumlarla daha fazla etkileşime geçmiştir (Baudrillard, 1998: 92). Sanayi devrimi ile ulaşım alanındaki gelişmeler (Postman, 1990: 175), bir coğrafyaya sıkışan toplum yapısını bir anda diğer toplumlara daha rahat ulaşabileceği imkânlarla ulaştırmıştır. Böylece “çalışma, güç ve üretim ilişkileri” gibi kavramlar, teknolojik imkânları elinde tutan kişilerin egemenliğine geçmiştir (Rigel vd., 2005: 18).

Kapitalist üretimin doğuşu, kapitalist kültürü oluşturmuş (Yaylagül, 2013: 114) ve bu kültür yapısı da toplumu, tüketim toplumuna doğru şekillendirmiştir (Baudrillard, 2013: 83-84). Batı Avrupa’da kapitalizmin yükselişi teknoloji ile bu faktörlerin gelişiminden kaynaklanmıştır. Üretim artırdıkça teknolojik gelişmelerle kitlesel üretim ortaya çıkmıştır (Adorno, 2007: 21). Kapitalist kitlesel üretimin gelişmesi ve “işbölümünün artması, nüfusun kırsaldan kentlerde toplanmasını, karar alma süreçlerinin merkezileşmesini, iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri, kitlesel işçi hareketleri ile birlikte” kitle toplumu ve kitle kültürünü oluşturmuştur (Erdoğan, 211: 469). Bu kapsamda oluşan kitle toplumu kavramıyla, teknolojik gelişmelerle her çıkan yeni kitle iletişim aracı da toplumsal dönüşümlere neden olmuştur (Theodor, 2007).

Salgın hastalıklar, toplumsal değişimleri kitlesel bazda etkileyen doğal afetler arasında yer almaktadır. Salgın hastalıklar hızlı yayılan ve bireyden bireye hızlı geçen (WHO, 2021) toplumsal büyük salgınlara da (Durkheim, 2013: 74) sebep olabilen bir hastalık türüdür. Bu nedenle salgın hastalıklar, tarih boyunca insanlar için büyük sorunlar teşkil etmiştir. Çünkü yalnızca hasta bireyleri değil, tüm toplumu pek çok yönden etkilemektedir (Parıldar ve Dikici, 2020: 19).

Geçmiş kuşakların yaşam koşulları doğal afetlerin ve salgınların karşısında daha güçsüzken, sanayileşmiş ülkelerde büyük ölçüde kıtlığa bağlı salgınlar olamamasına rağmen (Giddens, 2012: 67) farklı salgın türleri ile yine karşılaşmaktadır. Doğal olayların sonucunda “güç el değiştirebilmiştir. XIV. yüzyılda Avrupa’yı silip süpüren Kara Ölüm (veba salgını), güçsüzlerin yanı sıra güçlüleri de” hayattan koparmıştır (Toffler, 2008: 29-30). 14. yüzyılda Avrupa’da ortaya çıkan ve yaklaşık 75 milyon insanın ölümüne neden olan veba, tarihte insanlar arasında en çok yayılan salgın hastalıklardan biri olmuştur (WHO, 2019). İnsanlık için tehdit oluşturmuş bir başka salgın hastalık Kolera olmuştur. 19. yüzyılın başlarında Hindistan’da ortaya çıkan, yiyecek ve kirli sudaki bakterilerle insana bulaşan bu hastalık (Parıldar ve Dikici, 2020: 6); yine Hindistan’da sömürgeler kuran Avrupalılarca, Avrupa ve dünyanın çeşitli bölgelerine taşınmıştır. 1817’den 1918’e kadar yedi büyük kolera salgını görülmüş ve bu salgın yüzbinlerce kişinin ölümüne yol açmıştır (Elçi, 2020: 1). Kolera salgınları, dünya çapında toplumsal dönüşümleri beraberinde getirmiştir. Bu salgınlar, insanlar arasında sağlık konularına daha fazla dikkat etmelerine, su ve gıdaların hijyenik şekilde işlenmesine ve depolanmasına daha fazla önem vermelerine neden olmuştur (Parıldar ve Dikici, 2020: 6).

Eskiden, başlıca salgın hastalıklar verem, kolera, sıtma ve çocuk felci gibi bulaşıcı hastalıklardan ortaya çıkıp, toplumun geneli için büyük tehdit oluştururken, günümüzde sanayileşmiş ülkelerde bu tip salgın hastalıkların görülme oranı oldukça düşüktür (Giddens, 2012: 67). Böylece sanayileşen ve modernite etkisinde değişen dünyada görülen salgın hastalık türleri de değişime uğramıştır. Artık salgın hastalıklar, insanlar arasındaki fiziksel veya düzenli ilişkilerin arttığı veya dünya çapında yolculukların artmasıyla yayılabilmektedir. Bu kapsamdaki salgın hastalıkların en yaygın örneklerini; grip, tüberküloz, sıtma, Ebola virüs enfeksiyonu ve son yüzyılda hepsini geçecek sonuçlara neden olan Covid-19 virüsü oluşturmaktadır. Bu hastalıklar, insanlar arasındaki fiziksel veya düzenli ilişkiler kapsamında dünya çapında yolculukların artmasıyla yayılarak (WHO, 2019), küresel boyutta toplumsal tehditler oluşturmaktadır. Durkheim bu durumu; “toplumsal yaşam içinde oluşan ve aynı tip bütün toplumlarda yinelenen olaylar, hangisinin ne ölçüde toplumun sonunun gelmesini çabuklaştırıcı olduğunu saptamaya elvermeyecek kadar çok değişmektedir” (Durkheim, 2013: 74) cümlesi ile küresel salgınların tehditlerini özetlemektedir.

Yenidünya düzeninde toplumsal değişimleri etkileyen ve tüm dünyaya taşıyan değişim faktörünü küreselleşme oluşturmaktadır. Küreselleşme kelimesi, öncelikle “dünya meselelerinin belirsiz, kendi başına buyruk doğasının bir kontrol merkezinden yoksunluğu” olarak tanımlanmıştır (Bauman, 2012: 64-65). Kapitalist sistemin gelişimi, fabrikaların örgütlenmesi, şehirlerin kurulması (Güngör, 2018: 222) küreselleşmeyi gerekli kılacak etkilere neden olmuştur (Jessob, 2005: 286). Küreselleşme “askeri, ekonomik ve kültürel egemenlik anlayışından geçen kapitalist sermayenin global yolcuğudur” ve bu yolculukta önemli olan sermayenin kendini yaygınlaştırıp pazarlayabilmesidir (Erdoğan, 2011: 278-481). Küreselleşme süreçlerinin temelini kendiliğinden, düzensiz ve siyasetin kontrolü dışında olması, yer küre ölçeğinde, eskiden modern egemen devletlerin gücünün çoğunluğunun aktarıldığı yeni “Vahşi Batı” koşullarının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Vahşi Batı, tanımlaması bu kapsamda ince dengeler üzerindeki “karşılıklı garanti zafiyeti” olarak tanımlanmaktadır (Bauman, 2018: 19-20).

Toplum, küreselleşme süreci ile yeni bir döneme girmiştir. “Bilgi Çağı” olarak adlandırılan bu dönem insanlığı birçok yönden etkilemiştir. Telekomünikasyon ve bilgisayar teknolojilerinin gelişmesi ve internet ağlarının dünya geneline yayılması iletişim alanında küresel değişimlere neden olmuştur (Duran, Önal ve Kuruluş, 2006: 74). 1990’ların ortasında küreselleşme ile yeni bilgi teknolojileri arasındaki ilişki övgüyle karşılanırken (Cray, 2013: 57) yeni iletişim ve ulaşım araçlarının icadı, mekânsal sınırları azaltıp toplumsal yaşamın hızını artırmıştır. Dünyanın birbirinden uzak bölgeleri artık “karşılıklı bağımlılığın küresel ağlarında” birlikte yer alabilmektedir. Yolculuk süreleri giderek kısalmışken, internet ağlarının gelişimiyle iletişimin hızı anlık hale gelmiştir (Thompson, 2008: 63). Küreselleşme süreçleri ulaşım ve iletişim alanındaki dönüşümlerle, özellikle turizmin ve küresel “emek piyasasının bir sonucu olan etnik çok kültürlülüğün ve kültürel çeşitliliğin artmasına” karşın postmodernleşme sürecinde, yapaya dair öznel deneyimi ve toplumsal ve kültürel görüngülerin kurgulanmış doğasını üretmektedir (Turner, 2014: 47).

1.2. Pandemi Döneminde Toplumsal Değişim

Pandemiler, kaynağı, sebebi ve tedavisi hızlı belirlenemeyen ve büyük ölümlere yol açan salgın hastalıklar olarak tanımlanmaktadır (Kılıç, 2021: 352). Pandemi karmaşık bir kavram olması sebebi ile her hastalık pandemi olarak adlandırılmamaktadır (BBC, 2021a). Dünya Sağlık Örgütü’nün (WHO) tanımlamasına göre, bir hastalığın pandemi olarak kayıtlara geçmesi için üç ana kriteri bünyesinde barındırması gerekmektedir. Bunlar; hastalığın virüsten kaynaklanması, insanlara kolayca geçebilmesi ve insandan insana hızlı ve sürekli bulaşabilmesidir (WHO, 2019). Ayrıca bir hastalığın pandemi olarak ilan edilebilmesi için ise istikrarlı bir şekilde, kitleler üzerinde görülmeye başlaması gerekmektedir. Görülen yeni bir hastalığın pandemi olarak tanımlanması, bu ana kriterler kapsamındaki araştırmalara dayanmalı ve ayrıca dünyanın farklı noktalarında, topluluklar üzerinde görülmeye de başlamalıdır (Yeditepe Üniversitesi, 2023) Bu etkilere sahip hastalıklar, Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi olarak tanımlanmakta ve dünyaya duyurulmaktadır (BBC, 2021b).

Pandemi özelliği kazanan salgın hastalıklarla biranda karşılaşan toplum, öncelikle salgının olduğu yerden kaçma isteğine bürünmekte ya da ailelerini bile ihmal edecek şekilde hastalığa teslim olabilecek bir psikoloji içerisine girmektedir (Kılıç, 2021: 352). Bu nedenle pandemiler önce bireysel sonrada toplumsal büyük dönüşümleri beraberinde getirmektedir. Covid-19 pandemisinin toplumsal yaşama etkileri; diğer pandemilerin etkilerine benzer psikolojik, sosyolojik ve ekonomik etkilerin (Giddens, 2012: 1071) yanı sıra virüsün enfektivitesine, toplum bağışıklığına, bireylerin yaşam alışkanlıklarına, toplumun sosyo-ekonomik durumuna, bireylerin ülkeler ve şehirlerarası yolculuklarına, günlük yaşam koşullarına ve çalışma ortamlarındaki faktörlere, buldukları ülkedeki sağlık hizmetlerinin kalitesine ve virüsün iklime bağlı olarak değişmesi gibi (TÜBA, 2020: 37) birçok farklı nedene göre değişiklik göstermektedir. Bu nedenle küresel bazda benzer özellikler gösteren bu pandemi, her toplumda o toplumun coğrafi, ekonomik ve sosyolojik yapısına göre de değişmektedir.

Covid-19 pandemisi 2019 yılının sonlarında Çin’den yayılmaya başlamış ve 2020 yılında ise küresel düzeyde tüm dünyaya yayılan modern toplum yapısının ilk pandemisi olmuştur. Covid-19 vakaları, bu virüs septomlarını taşıyan bir kişiden yayılmaktadır. Epidemiyolojik çalışmalar, Covid-19’un enfekte kişilerle temas ya da aynı ortamda bulunma veya enfekte kişilerin temas ettiği nesnelere temas halinde olma durumlarında bulaştığını göstermektedir (WHO, 2021). Kişilerarası temas ile hızla yayılan bu pandemi, toplumsal yaşam ve insan ilişkilerinin yeniden yapılandırmasına neden olmuştur (Ahmadi, 2020: 67).

Covid-19, toplumsal hayat akışını tamamen değiştirmiştir. İnsandan insana temas yoluyla bulaşması temasın yoğun olduğu okul, restoran, kafe ve diğer sosyal mekânların kapatılmasına neden olmuştur (Bozkurt, 2020: 114). Pandeminin etkisini azaltmak ve yüksek bulaşıcı özelliğinden dolayı yayılımını yavaşlatmak için esnek çalışma, evden çalışma, dönüşümlü çalışma gibi uygulamalara geçilmiştir (icisleri.gov.tr). Ayrıca hastalığın bireyler arasında hızlı yayılması nedeniyle birçok ülkede seyahatler durdurulmuştur (BBC, 2021b). Salgına yönelik önlemlere rağmen salgının hızlı ilerleyişi zaman içinde sokağa çıkma kısıtlamalarına neden olmuş ve uymayanlara para cezaları kesilmeye başlanmıştır (TRT Haber, 2021). Ayrıca tüm dünyada kısmi veya tam zamanlı sokağa çıkma yasakları, karantina süreçleri, bireylerin kendilerini izole etmeleri ve sosyal mesafenin korunması gibi önlemler alınmıştır (BBC, 2021a).

Dünya genelinde uygulanan bu sıkı önlemlere rağmen, Kasım 2020 tarihi itibarıyla Worldometers'in verilerine göre, Covid-19 salgını vaka sayısı ise 33 milyon 178 bin 318'e yükselmiş ve dünya genelinde ölü sayısı 1 milyonu aşmıştır (worldometers.info). 2021 yılı Ağustos ayı verilerine göre ise Covid-19 nedeniyle dünya genelinde toplam ölüm sayısı 4.448.676 yükselmiştir (Hürriyet, 2021).

Vaka sayıları ve ölüm oranları, bu pandeminin bir salgın olarak büyüklüğünü gösterirken doğal yaşantıyı da tamamen değiştirecek etkilerini kanıtlamaktadır. Bu nedenle küresel düzeyde tüm toplumlarda sağlıklı kalmak, en önemli durum haline gelmiştir (Ahmadi, 2020: 67). İnsanlığın yaşamsal memnuniyeti olumsuz etkilenmiş, toplumda varoluşsal kaygılar artmış, insanların güven düzeyi düşmüş ve toplumsal dayanışma azalmıştır (Ataman vd., 2021: 244-245). Önemli sosyalleşme mekânları olan kafe, restaurant, tiyatro, sinema ve eğlence mekânlarının uzun bir süre kapalı kalması, insanlarda öfke, gerilim ve iletişim problemleri gibi psikolojik ve tıbbi sorunlara yol açtığı gözlenmiştir (Göka vd., 2020).

Covid-19 pandemi sürecinde yaşanan sosyal izolasyon ve karantina süreçleri toplumsal yaşam alanının büyük çoğunluğunun uzaktan erişime geçme sürecini hızlandırmış ve neredeyse insanların tamamının uzaktan erişime alışması ve adapte olmasını sağlamıştır (Hotar vd., 2020: 217). Bu süreçle dijitalleşme yönünde her ne kadar olumlu ve hızlı adımlar atılmış olsa da; sosyal alanların kapalı kalması, sosyal refah ve geçim olanakları bakımından toplumu olumsuz yönde etkilemiştir (BM, 2020: 40-41).

Covid-19 pandemi süreci küresel bazda tüm toplumların sosyal yaşamını, sağlık alanını, çalışma yaşamını, eğitim alanını ve ulaşım alanlarını sınırlandırmış veya durdurmuştur. Bu nedenle insanın olduğu her alanda Covid-19 pandemisi nedeni ile zorunlu değişim kaçınılmaz bir gerçeğe dönüşmüştür. Toplumsal travma olarak adlandırılan Covid-19 pandemisi (Çubuk, 2020: 91), insanları kendi ile baş başa kalmaya zorlayarak üretim ve paylaşım olanaklarından da mahrum bırakmıştır. Bu durumda insanın hem psikolojik hem de biyolojik yapısı gereği varoluşunu zorlamıştır. Covid-19 pandemisinin toplumsal hayata etkileri toplumun dahil olduğu tüm alanlara yayılmıştır. Covid-19 pandemisi diğer pandemilere benzer etkiler göstermesine karşın küresel boyuttaki etkileri ile diğer pandemilerden ayrılmaktadır. Bu kapsamda Covid-19 pandemisinin "sosyokültürel, politik, ekonomik etkilerinin dışında, belki de günümüzde ön göremediğimiz birçok boyutta tüm dünyayı etkisi altına almaya devam edecek etkiler göstereceği (Bozkurt, 2020: 113) yönünde ön görüşler de ileri sürülmektedir.

2. Yöntem

Araştırmada, alan araştırması yöntemi uygulanmış, literatür kapsamlı bir şekilde incelendikten sonra anket soruları hazırlanmış ve verilerin elde edilmesi amacıyla yüz yüze anket tekniği uygulanmıştır. Anket formunun başlangıç kısmını kapsayan bölümünde, araştırmanın konusu hakkında ön bilgi

verilmiş ve katılımcılara sorulara doğru ve rahat cevap verebilmeleri bakımından araştırmanın güvenilirliği artırılmak üzere, elde edilecek verilerin bilimsel bir çalışma kapsamında kullanılacağı ayrıca verdikleri cevapların da gizli tutulacağına yönelik bilgilendirmeler yapılmıştır.

Araştırma Elazığ il merkezinde yaşayan ve 18 yaş üzerinde bulunan bireyler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında basit tesadüfi örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Basit tesadüfi örnekleme tekniğinde evren içinden rastgele birimler listelenerek seçilmektedir (Kılıç, 2013: 45). Alan araştırması kapsamında Elazığ merkez ilçede 1100 katılımcıya anket uygulaması yapılmış hatalı anketlerin çıkarılması ile 1041 anket değerlendirilmeye alınmıştır.

Bu bağlamda yapılan bu çalışmada veri analizi kapsamında SPSS 21 programı kullanılmıştır. Anket çalışmasında öncelikle anket çalışmasının güvenilirlik analizi yapılmış ve Cronbach's Alpha değerı ,876 oranıyla yüksek güven düzeyine ait olduğu görölmüştür. Anket uygulamasından elde edilen verilerin basit frekans ve yüzde dağıllımlarını içeren tablolara ve değerışkenlere uygulanan faktör analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Demografik Özellikler

Alan araştırmalarında evrenin temsil yeterliliğini ortaya koymasını bakımından örnekleme grubunun demografik özellikleri büyük önem taşımaktadır. Bireylerin yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, meslek, gelir, medeni durumu gibi faktörleri içeren demografik özellikleri alan araştırmalarının sonuçlarını etkileyebilmektedir.

Evrenin demografik özellikleri kapsamında pandemi sürecinin toplumsal değerışime nasıl etki değerlendirilmiştir. Bu çerçeve, ölkemizin Elazığ ilinde yapılan alan araştırmasından elde edilen veriler kapsamında örnekleme grubundan 1041 kişiye ait demografik özellikler aşağda tabloda bütün halinde toparlanarak sunulmaktadır.

Katılımcıların cinsiyeti		
	F	%
Kadın	535	51,4
Erkek	506	48,6
Katılımcıların yaşı		
	F	%
18-25	331	31,8
26-35	257	24,7
36-45	243	23,3
46-55	125	12,0
56-65	58	5,6
66 yaş ve üst	27	2,6
Katılımcıların eğitim durumu		
	F	%
Okur yazar değeril	10	1,0

Okur yazar	19	1,8
İlkokul	48	4,6
Ortaokul/İlköğretim	60	5,8
Lise veya dengi okul	216	20,6
Üniversite	572	54,9
Lisansüstü (master-doktora)	116	11,1
Katılımcıların meslek durumu		
	F	%
Kamu Personeli	279	26,8
İşçi	66	6,3
Esnaf	58	5,6
Öğrenci	259	24,9
Emekli	31	3,0
Özel sektör çalışanı	156	15,0
Ev hanımı	122	11,7
İşsiz	70	6,7
Katılımcıların medeni durumu		
	F	%
Evli	522	50,1
Bekâr	456	43,8
Boşanmış	35	3,4
Dul (eşi ölmüş)	19	1,8
Cevap yok	9	,9
Katılımcıların yaşadığı konut türü		
	F	%
Apartman dairesi	739	71,0
Güvenlikli site	174	16,7
Müstakil konut	91	8,7
Müstakil gecekondü	4	,4
Lojman	16	1,5
Villa	13	1,2
Cevap yok	4	,4
Katılımcıların gelir durumu		
	F	%
0-4250	403	48,8
4254-8000	259	26,3
8001-12000	197	15,5
1201-1600	110	6,9
1601- Ve Üstü	72	7,1

Katılımcıların aile türüne göre dağılımı		
	F	%
Çocuksuz çekirdek aile	115	11,0
Çocuklu çekirdek aile	682	65,5
Geniş aile	119	11,4
Eksik çekirdek aile	70	6,7
Eksik geniş aile	32	3,1
Akraba olmayan hane halkı	23	2,2
Bireylerin Covid-19 hastalığına yakalanma durumu		
	F	%
Evet	486	46,7
Hayır	555	53,3
Covid-19 hastalığına yakalanan aile ve yakın çevre		
	F	%
Evet	904	86,8
Hayır	137	13,2
Sosyal Mesafeyi Korumaya Her zaman Dikkat Eden Birey Sayısı		
	F	%
Evet	701	67,3
Hayır	340	32,7

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Katılımcıların % 48,6'sını erkeklerden, % 51,4'ü ise kadınlardan oluşmaktadır. Yaşa göre dağılımlar incelendiğinde katılımcılarda en yüksek oranın % 31,8 oranıyla 18 ile 25 yaş aralığında olduğu görülmektedir. 26 ile 35 yaş aralığında katılımcı oranı % 24,7 iken 36-45 yaş aralığında katılımcı oranı % 23,3, 56-65 yaş aralığı katılımcı sayısı % 5,6'dır. En düşük katılımcı oranı ise % 2,6 ile 65 yaş ve üzeridir. Ayrıca % 50,1' lik bir oranla büyük çoğunluğunun evli olduğu ve % 43,8'nin ise bekâr olduğu görülmektedir. Katılımcıların aile yapılarının çoğunluğunu % 65,5'inin "çocuklu çekirdek aile" oluştururken, çekirdek aile türü içerisinde yer alan "çocuksuz çekirdek aile" türü ise % 11,0'dır. Diğer aile yapıları ise tabloda da görüldüğü üzere daha düşük oranlardadır. Katılımcıların yaşadığı konutun türüne göre örneklem grubunun % 71,0'nın apartman dairesinde, % 16,7 oranında güvenli sitede, % 8,7 müstakil konutta, 0,4 oranında ise müstakil gece kondu da oturmaktadır.

Katılımcıların eğitim durumu incelendiğinde yaklaşık olarak % 54,9'unun üniversite eğitimi, % 20,6'sı lise ve dengi okul eğitimi ve % 11,0'ı lisansüstü eğitim aldığı görülmektedir. Okuryazar olmayan katılımcı oranı % 1,0 olarak en düşük katılımcı oranına sahip olduğu dikkat çekmektedir. Katılımcıların meslek profillerinde ise en yüksek oranda % 26,8 ile kamu personelidir. Öğrenci oranı % 24,9 ile devam ederken özel sektör çalışanı 15,0, ev hanımı % 11,7 ve işsiz % 6,7 oranları dikkat çekmektedir. Ayrıca işçiler % 6,3 ve emekliler ise % 3,0 ile araştırmada temsil edilmektedir.

Araştırma kapsamında katılımcıların % 46,7'sinin Covid-19 pandemisine yakalandığı fakat % 53,3'nün ise bu hastalığa yakalanmadığı görülmektedir. Bu oranlar Covid-19 virüsüne yakalanan birey oranının neredeyse Elazığ ilinin yarısını oluşturmaktadır. Elazığ ilinde oturan katılımcıların bu pandemiye

yakalanan aile ve yakın çevre oranının % 86,8'lik bir oranla toplumun büyük bir çoğunluğunu kapsamaktadır. Katılımcıların virüse yakalanma oranları % 67,3'ünün sosyal mesafeyi korumaya her zaman dikkat ettiği oranına ulaşılmasına neden olmuştur. Bu kapsamda Elazığ ilindeki toplumun yarısından fazlasının sosyal mesafe tedbirlerine dikkat ettiği ve sosyal mesafeli duruşu benimsediği görölmektedir.

3.2. Covid-19 Pandemisi Sürecinde Aile İçi İletişim

Pandemi süreci, hayatın her alanına etki ettiği gibi aile içi ilişkileri de hem sosyolojik hem de psikolojik olarak etkilemiştir. Pandeminin kısıtlayıcı etkileri, hastalığa aynı aileden yakalanan bireylerin maruz kaldıkları sağlık sorunları ve pandemi etkisiyle yaşanılan zorunluluklar bireylerin aile kavramı içindeki rollerini de değişime uğratmıştır. Virüsün insandan insana kolay ve hızlı bulaşması, aynı ortam ve temasla yönelik önlemlerle aynı evdeki aile üyeleri birbirinden uzak durmak zorunda kalmıştır. Bu durum aile üyelerinin aynı evde olmalarına rağmen birbirleriyle fiziksel olarak daha az etkileşimde bulunmasına neden olarak normal aile içi iletişimi farklılaştırmıştır.

	Faktör yükü	
	Olumlu etki	Olumsuz etki
1. Covid-19 sürecinde aile bağlarımız daha da güçlendi	,775	
2. Covid-19 sürecinde aile üyeleri birbirlerine daha çok zaman ayırdı	,856	
3. Covid-19 sürecinde aile içi iletişimimiz daha da güçlendi	,852	
4. Covid-19 sürecinde aile içi iletişimin önemini anladık	,795	
9. Covid-19 sürecinde aile içi yardımlaşma ve dayanışma düzeyi arttı	,643	
5. Covid-19 sürecinde aile üyelerinin birbirlerine tahammülü azaldı		,847
6. Covid-19 sürecinde aile üyeleri arasında anlaşmazlıklar yaşandı		,879
7. Covid-19 sürecinde aile içi tartışmalar arttı		,890
8. Covid-19 sürecinde aile içinde şiddet yaşandı		,603
10. Covid-19 sürecinde aile üyelerinde kaygı durumları yaşandı		,558
Eigen (Varyans %)	32,63	28,69
Cronbach alfa	0,723	
KMO	,811	
Approx. Chi-Square	4633,730	
Sig.	,000	

Tablo 2. Pandemi sürecinin aile içi iletişime etkisi (faktör analizi)

Araştırma kapsamında hazırlanan anket çalışmasında pandemi sürecinin aile içi iletişime etkileri tablo 2'de verilmektedir. Bu sorulara ait maddeler, açıklayıcı faktör analizi verimax dönüşümü sonucunda iki yapılı bir faktör elde edilmiştir. Bu maddelerden (1,2,3,4,9) Maddeler “olumlu” olarak belirlenmiş ve faktör ismi “olumlu etki” olarak verilmiştir. Bu boyutta en yüksek faktör yükü 0,856, en düşük faktör yükü 0,643 olarak hesaplanmıştır. Yine anket maddelerinden (5,6,7,8,10) numaralı maddeleri “olumsuz” olarak belirlenmiş ve “olumsuz etki” olarak adlandırılmıştır. Bu boyutta en yüksek faktör yükü 0,890, en düşük faktör yükü 0,558 olarak hesaplanmıştır. Anketin birinci faktörünü eigen değeri

32,63, ikinci faktörün eigen değeri 28,69'dur. Bu değerler anketin yeterli açıklayıcı varyansa sahip olduğunu göstermektedir. Birinci faktör açıklayıcı gücü % 32,63, İkinci faktör açıklayıcı gücü % 28,69, toplam açıklama gücü % 63,3'tür. Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi sonucunda KMO değerinin 0,811, Approx. Chi-Square değerinin 4633,730, sig (p) değerini 0,000 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar anketin uygunluğu ve kullanılabilir bir anket olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca anketin güvenilirlik Cronbach alfa değerinin 0,723 olarak hesaplanmıştır. Bu değer soruların yeterli güvenilirliğe sahip olduğunu belirtmektedir.

		N	X	ss
Olumlu etki	1. Covid-19 sürecinde aile bağlarımız daha da güçlendi	1041	3,224	1,1338
	2. Covid-19 sürecinde aile üyeleri birbirlerine daha çok zaman ayırdı	1041	3,501	1,1095
	3. Covid-19 sürecinde aile içi iletişimimiz daha da güçlendi	1041	3,412	1,1512
	4. Covid-19 sürecinde aile içi iletişimin önemini anladık	1041	3,575	1,1233
	5. Covid-19 sürecinde aile içi yardımlaşma ve dayanışma düzeyi arttı	1041	3,651	1,0136
Olumsuz etki	6. Covid-19 sürecinde aile üyelerinin birbirlerine tahammülü azaldı	1041	3,125	1,2762
	7. Covid-19 sürecinde aile üyeleri arasında anlaşmazlıklar yaşandı	1041	3,023	1,2700
	8. Covid-19 sürecinde aile içi tartışmalar arttı	1041	2,858	1,2577
	9. Covid-19 sürecinde aile içinde şiddet yaşandı	1041	2,126	1,2405
	10. Covid-19 sürecinde aile üyelerinde kaygı durumları yaşandı	1041	3,761	1,2023

Tablo 3. Pandemi sürecinin aile içi iletişime etkisinin tanımlayıcı istatistikleri

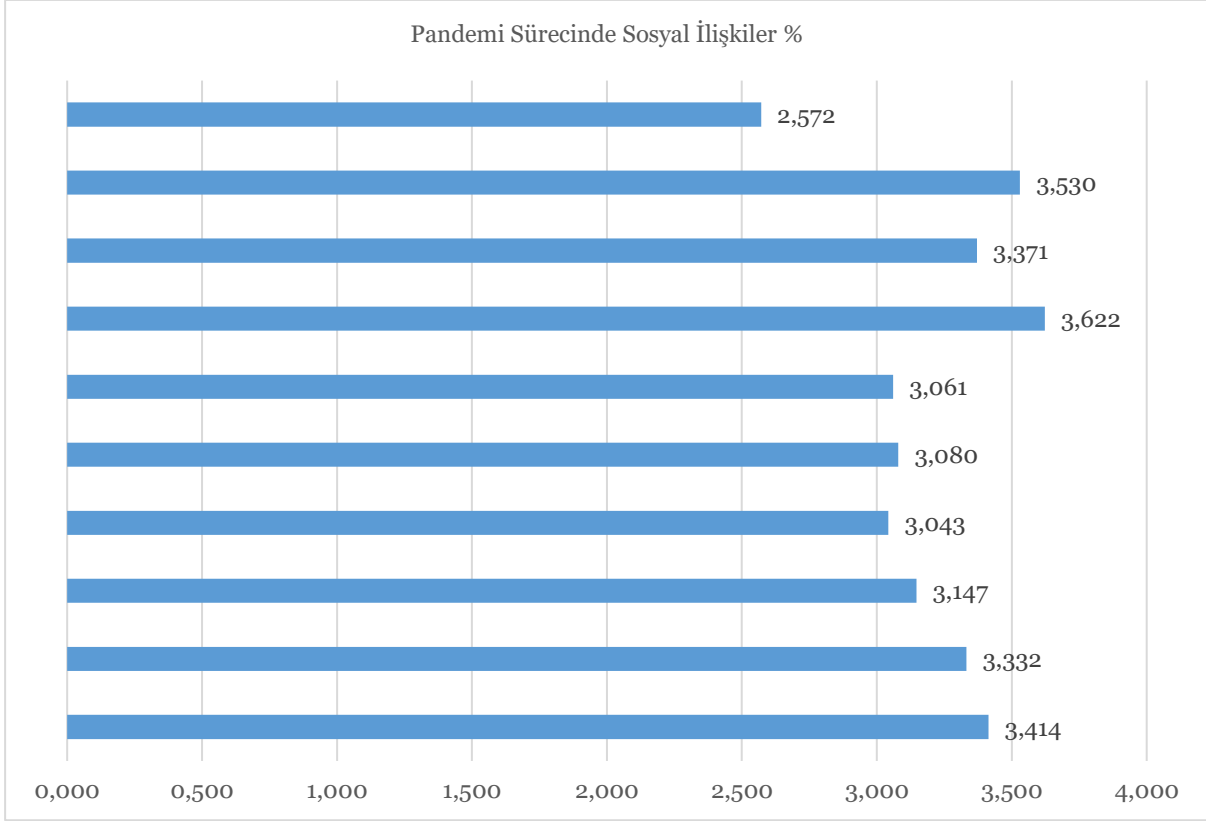
Tablo 3'te katılımcıların pandemi döneminin aile içi iletişime yönelik olumlu etki boyutunda en yüksek katılım sağlanan maddelerden "9. Covid-19 sürecinde aile içi yardımlaşma ve dayanışma düzeyi arttı" maddesinin ortalaması ($x=3,65$), "4. Covid-19 sürecinde aile içi iletişimin önemini anladık" maddesinin ortalaması ($x=3,57$) ve "2. Covid-19 sürecinde aile üyeleri birbirlerine daha çok zaman ayırdı" maddesinin ortalaması ($x=3,50$)'dir.

Pandemi döneminin aile içi iletişime yönelik olumsuz etki boyutunda en yüksek katılım sağlanan maddelerden "5. Covid-19 sürecinde aile üyelerinin birbirlerine tahammülü azaldı" maddesinin ortalaması ($x=3,12$)'dir. En düşük katılım sağlanan maddelerden "8. Covid-19 sürecinde aile içinde şiddet yaşandı" maddesinin ortalaması ($x=2,12$), "7. Covid-19 sürecinde aile içi tartışmalar arttı" maddesinin ortalaması ($x=2,85$)'dir. Bu maddeler pandemi döneminde aile içi yardımlaşmanın aile içi iletişimin öneminin, aile içinde birbirlerine zaman ayırma süresinin artması ailenin birbirine yaklaşması ve anlamasına yönelik bir sonuç olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre pandemi döneminde aile içi yardımlaşma, aile içi iletişim, aile içinde birbirlerine zaman ayırma süresinin artması ailenin birbirine yaklaşması ve anlamasına yönelik olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Ayrıca katılımcıların Covid-19 yakalanma durumu, aşı olma durumu, yaş, cinsiyet eğitim ve medeni durum özellikleri kapsamında pandemi döneminin aile içi etkisine ilişkin yanıtlarında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. ($p>0,05$). Bu sonuç kapsamında katılımcıların pandemi dönemine ilişkin aile içi ilişkilerine yönelik görüşlerinde benzer özellikler olduğu yargısına ulaşılmıştır.

3.3. Covid-19 Pandemisi Sürecinde Sosyal İletişim

Covid-19 pandemisi, ilk görölmeye başlandığı andan itibaren toplumların sosyal ilişkilerini zorlayan ve dönüştüren olağanüstü bir sürece neden olmuştur. Bu pandemi öncelikle sosyal ilişkilerin ve sosyal alanların sınırlandırılmasına neden olmuştur. Hatta sosyal varlık olan insanın varlığına ters düşecek şekilde sosyal mesafe kavramı, yaşam içerisinde yerini pandemi ile sağlamlaştırmıştır. Bu dönemde insanlar, sevdikleriyle ve sosyal çevreleriyle sınırlı temas kurmak zorunda kalmıştır. Bu nedenle sosyal etkileşim azalmış ve yalnızlık hissi artırmıştır.



Grafik 1. Pandemi sürecinde sosyal ilişkiler

Pandemi süreci sosyal ilişkilerin sürdürüldüğü alanları da etkilemiştir. Pandemi döneminde sosyal alanların kısıtlandırılması, toplumu bireysel bazda yalnızlığa ve bireyselliğe sürüklemiştir. Bu kapsamda pandemi dönemi sosyal ilişki şekillerine de etki etmiştir. Grafik 1'de yapılan (One-Sample t-Test) analizleri kapsamında görüldüğü üzere pandemi dönemi bireylerin ve toplumun olumsuz düşünce yönelimini ve geleceğe yönelik kaygı düzeyini büyük ölçüde artırmıştır. Örneklem grubu, iş arkadaşları, çevresi, arkadaşları ve komşuları gibi sosyal ilişkilerini oluşturan iletişim alanlarında kaygı yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu durumda pandemi sürecinde sosyal ilişkilerin olumsuz etkilere maruz kalmasına neden olmuştur. Ayrıca bu süreç kişilerin kaygı, stres, endişe ve olumsuz düşünme eğilimlerini de artırmıştır.

	Faktör Yüğü		
	Yalnızlık	İletişim sorunları	Kaygı
Covid-19 sürecinde kendimi daha fazla dinleme imkânı buldum	,843		
Covid-19 sürecinde çekincelerim nedeni ile çoğunlukla evden çıkmamayı tercih ettim	,651		
Covid-19 sürecinde aynı ortamlardaki insanlarla ilişkilerimde hep endişe yaşadım		,653	
Covid-19 sürecinde arkadaşlarımla iletişimim olumsuz etkilendi		,783	
Covid-19 sürecinde iş ortamındaki iletişimim olumsuz etkilendi		,664	
Covid-19 sürecinde komşularıyla iletişimim olumsuz etkilendi		,775	
Covid-19 sürecinde geleceğe ilişkin kaygılarım arttı			,759
Covid-19 sürecinde daha fazla stresli ve endişeli biri oldum			,798
Covid-19 sürecinde olumsuz düşünce düzeyim arttı			,848
Covid-19 sürecinde kendimi değersiz görmeye başladım			,664
Varyans	39,07	13,19	10,81
Cronbach alfa		0,810	
KMO		,844	
Approx. Chi-Square		3206,205	
Sig.		,000	

Tablo 4. Pandemi sürecinde sosyal ilişkiler (faktör analizi)

Tablo 4’de pandemi sürecinde değişen iletişim alışkanlıklarının faktör analizi verilmektedir. Tabloda yer alan sorulara ait maddelerle, açıklayıcı faktör analizi verimax dönüşümü sonucunda üç yapı bir faktör elde edilmiştir. Bu maddelerden (1,2,) Maddeler “yalnızlık” olarak faktör ismi verilmiştir. Bu boyutta en yüksek faktör yükü 0,843, en düşük faktör yükü 0,651 olarak hesaplanmıştır. Anket maddelerinden (3,4,5,6) numaralı maddeleri “iletişim sorunları” olarak adlandırılmıştır. Bu boyutta en yüksek faktör yükü 0,785, en düşük faktör yükü 0,653 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca soru maddelerinden (7,8,9,10) numaralı maddeleri “kaygı” olarak adlandırılmıştır. Bu boyutta en yüksek faktör yükü 0,848, en düşük faktör yükü 0,664 olarak hesaplanmıştır, Anketin birinci faktörünü eigen değeri 39,07, ikinci faktörün eigen değeri 13,199, üçüncü faktörün eigen değeri 10,81’dir. Bu değerler anketin yeterli açıklayıcı varyansa sahip olduğunu göstermektedir. Birinci faktör açıklayıcı gücü % 39,07, ikinci faktör açıklayıcı gücü % 13,19, üçüncü faktör açıklama gücü % 10,81, toplam açıklama gücü % 63,07’dir. Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi sonucunda KMO değerinin 0,810, Approx. Chi-Square değerinin 3206,205, sig (p) değerini 0,000 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar kapsamında anketin uygunluğu ve kullanılabilir bir anket olduğu sonucu anlaşılmaktadır. Ayrıca anketin güvenilirlik Cronbach alfa değerinin 0,810 olarak hesaplanmıştır. Bu değer anket içerisinde yeterli güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

		N	x	SS
Yalnızlık	Covid-19 sürecinde kendimi daha fazla dinleme imkânı buldum	1041	3,414	1,2123
	Covid-19 sürecinde çekincelerim nedeni ile çoğunlukla evden çıkmamayı tercih ettim	1041	3,332	1,2392
İletişim sorunları	Covid-19 sürecinde aynı ortamlardaki insanlarla ilişkilerimde hep endişe yaşadım	1041	3,147	1,2234
	Covid-19 sürecinde arkadaşlarımla iletişimim olumsuz etkilendi	1041	3,043	1,2630
	Covid-19 sürecinde iş ortamındaki iletişimim olumsuz etkilendi	1041	3,080	1,1714
	Covid-19 sürecinde komşularımla iletişimim olumsuz etkilendi	1041	3,061	1,2447
Kaygı	Covid-19 sürecinde geleceğe ilişkin kaygılarım arttı	1041	3,622	1,2359
	Covid-19 sürecinde daha fazla stresli ve endişeli biri oldum	1041	3,371	1,2484
	Covid-19 sürecinde olumsuz düşünce düzeyim arttı	1041	3,530	1,2197
	Covid-19 sürecinde kendimi değersiz görmeye başladım	1041	2,572	1,2721

Tablo 5. Pandemi sürecinde sosyal ilişkilere yönelik ifadelerin dağılımı

Tablo 5’de katılımcıların pandemi döneminin sosyal ilişkilere yönelik yalnızlık boyutunda en yüksek katılım sağlanan maddelerden “Covid-19 sürecinde kendimi daha fazla dinleme imkânı buldum” maddesinin ortalaması ($x=3,41$), “Covid-19 sürecinde çekincelerim nedeni ile çoğunlukla evden çıkmamayı tercih ettim” maddesinin ortalaması ($x=3,33$) dir. Katılımcıların pandemi döneminin sosyal ilişkiler yönelik iletişim sorunları boyutunda en yüksek katılım sağlanan maddelerden “Covid-19 sürecinde aynı ortamlardaki insanlarla ilişkilerimde hep endişe yaşadım” maddesinin ortalaması ($x=3,14$) dir.

Katılımcıların pandemi döneminin sosyal ilişkiler yönelik kaygı boyutunda en yüksek katılım sağlanan maddelerden “Covid-19 sürecinde geleceğe ilişkin kaygılarım arttı” maddesinin ortalaması ($x=3,62$) dir. “Covid-19 sürecinde olumsuz düşünce düzeyim arttı” maddesinin ortalaması ($x=3,53$) dir. “Covid-19 sürecinde daha fazla stresli ve endişeli biri oldum” maddesinin ortalaması ($x=3,37$) dir. Bu sonuçlara göre pandemi döneminde sosyal ilişkilere yönelik kaygı en yüksek düzeyde görülmüştür. Ayrıca insanların geleceğe ilişkin kaygılarının ve olumsuz düşünce algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Tüm bu sonuçlara rağmen katılımcıların en düşük düzeyde katılım gösterdiği madde “10.Covid-19 sürecinde kendimi değersiz görmeye başladım” ($x=2,57$) maddesidir. Bu durum pandemi sürecinin dünya geneli bir sorun olduğu ve tüm insanları benzer şekilde etkilediği algısını oluşturmasından kaynakladığı ön görülmektedir.

	Faktör Yüğü		
	Yalnızlık	İletişim sorunları	Kaygı
1. Covid-19 sürecinde kendimi daha fazla dinleme imkânı buldum	,843		
2. Covid-19 sürecinde çekincelerim nedeni ile çoğunlukla evden çıkmamayı tercih ettim	,651		
3. Covid-19 sürecinde aynı ortamlardaki insanlarla ilişkilerimde hep endişe yaşadım		,653	
4. Covid-19 sürecinde arkadaşlarımla iletişimim olumsuz etkilendi		,783	
5. Covid-19 sürecinde iş ortamındaki iletişimim olumsuz etkilendi		,664	

6. Covid-19 sürecinde komşularıyla iletişimim olumsuz etkilendi		,775	
7. Covid-19 sürecinde geleceğe ilişkin kaygılarım arttı			,759
8. Covid-19 sürecinde daha fazla stresli ve endişeli biri oldum			,798
9. Covid-19 sürecinde olumsuz düşünce düzeyim arttı			,848
10. Covid-19 sürecinde kendimi değersiz görmeye başladım			,664
Varyans	39,07	13,19	10,81
Cronbach alfa		0,810	
KMO		,844	
Approx. Chi-Square		3206,205	
Sig.		,000	

Tablo 6. Pandemi sürecinde sosyal ilişkiler (faktör analizi)

Tablo 6’da pandemi sürecinde değişen iletişim alışkanlıklarının faktör analizi verilmektedir. Tabloda yer alan sorulara ait maddelerle, açıklayıcı faktör analizi verimaya dönüştürme sonucunda üç yapı bir faktör elde edilmiştir. Bu maddelerden (1,2,) Maddeler “yalnızlık” olarak faktör ismi verilmiştir. Bu boyutta en yüksek faktör yükü 0,843, en düşük faktör yükü 0,651 olarak hesaplanmıştır. Anket maddelerinden (3,4,5,6) numaralı maddeleri “iletişim sorunları” olarak adlandırılmıştır. Bu boyutta en yüksek faktör yükü 0,785, en düşük faktör yükü 0,653 olarak hesaplanmıştır. Yine soru maddelerinden (7,8,9,10) numaralı maddeleri “kaygı” olarak adlandırılmıştır. Bu boyutta en yüksek faktör yükü 0,848, en düşük faktör yükü 0,664 olarak hesaplanmıştır. Anketin birinci faktörünün eigen değeri 39,07, ikinci faktörün eigen değeri 13,199, üçüncü faktörün eigen değeri 10,81’dir. Bu değerler anketin yeterli açıklayıcı varyansa sahip olduğunu göstermektedir. Birinci faktör açıklayıcı gücü % 39,07, ikinci faktör açıklayıcı gücü % 13,19, üçüncü faktör açıklama gücü % 10,81, toplam açıklama gücü % 63,07’dir. Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi sonucunda KMO değerinin 0,810, Approx. Chi-Square değerinin 3206,205, sig (p) değerini 0,000 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar kapsamında anketin uygunluğu ve kullanılabilir bir anket olduğu sonucu anlaşılmaktadır. Ayrıca anketin güvenilirlik Cronbach alfa değerinin 0,810 olarak hesaplanmıştır. Bu değer anket içerisinde yeterli güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

		N	x	ss
Yalnızlık	Covid-19 sürecinde kendimi daha fazla dinleme imkânı buldum	1041	3,414	1,2123
	Covid-19 sürecinde çekincelerim nedeni ile çoğunlukla evden çıkmamayı tercih ettim	1041	3,332	1,2392
İletişim sorunları	Covid-19 sürecinde aynı ortamlardaki insanlarla ilişkilerimde hep endişe yaşadım	1041	3,147	1,2234
	Covid-19 sürecinde arkadaşlarımla iletişimim olumsuz etkilendi	1041	3,043	1,2630
	Covid-19 sürecinde iş ortamındaki iletişimim olumsuz etkilendi	1041	3,080	1,1714
	Covid-19 sürecinde komşularıyla iletişimim olumsuz etkilendi	1041	3,061	1,2447
Kaygı	Covid-19 sürecinde geleceğe ilişkin kaygılarım arttı	1041	3,622	1,2359
	Covid-19 sürecinde daha fazla stresli ve endişeli biri oldum	1041	3,371	1,2484
	Covid-19 sürecinde olumsuz düşünce düzeyim arttı	1041	3,530	1,2197
	Covid-19 sürecinde kendimi değersiz görmeye başladım	1041	2,572	1,2721

Tablo 7. Pandemi sürecinde sosyal ilişkilere yönelik ifadelerin dağılımı

Tablo 7’de katılımcıların pandemi döneminin sosyal ilişkilere yönelik yalnızlık boyutunda en yüksek katılım sağlanan maddelerden “Covid-19 sürecinde kendimi daha fazla dinleme imkânı buldum” maddesinin ortalaması ($x=3,41$), “Covid-19 sürecinde çekincelerim nedeni ile çoğunlukla evden çıkmamayı tercih ettim” maddesinin ortalaması ($x=3,33$) dir. Katılımcıların pandemi döneminin sosyal ilişkiler yönelik iletişim sorunları boyutunda en yüksek katılım sağlanan maddelerden “Covid-19 sürecinde aynı ortamlardaki insanlarla ilişkilerimde hep endişe yaşadım” maddesinin ortalaması ($x=3,14$) dir.

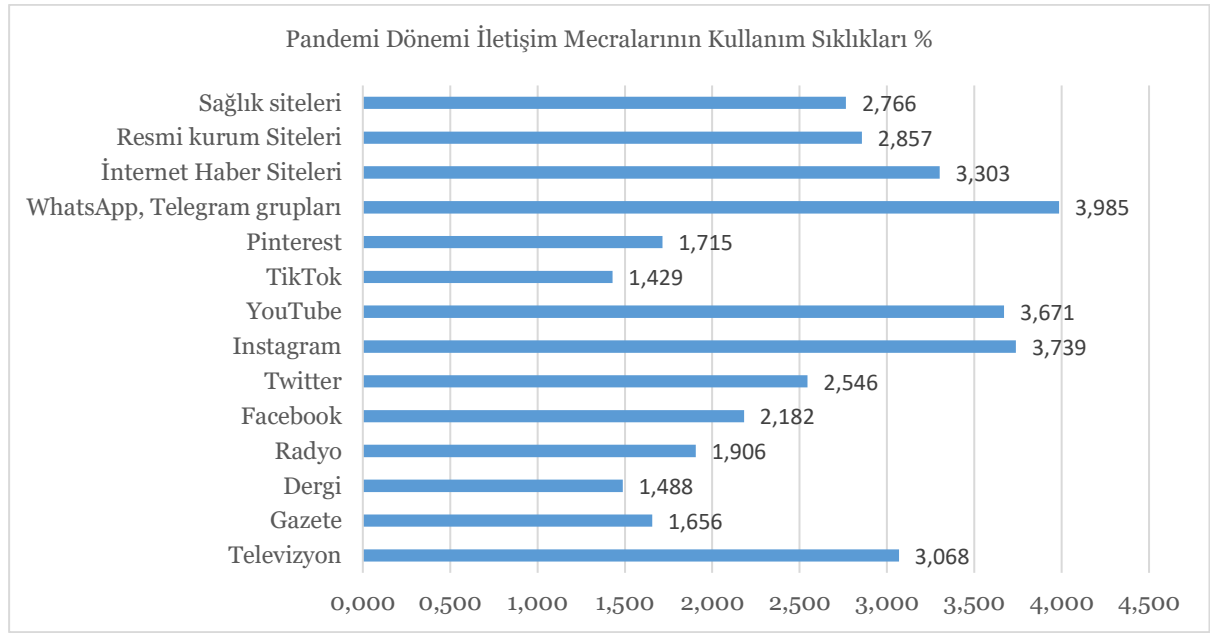
Katılımcıların pandemi döneminin sosyal ilişkiler yönelik kaygı boyutunda en yüksek katılım sağlanan maddelerden “Covid-19 sürecinde geleceğe ilişkin kaygılarım arttı” maddesinin ortalaması ($x=3,62$) dir. “Covid-19 sürecinde olumsuz düşünce düzeyim arttı” maddesinin ortalaması ($x=3,53$) dir. “Covid-19 sürecinde daha fazla stresli ve endişeli biri oldum” maddesinin ortalaması ($x=3,37$) dir. Bu sonuçlara göre pandemi döneminde sosyal ilişkilere yönelik kaygı en yüksek düzeyde görülmüştür. Ayrıca insanların geleceğe ilişkin kaygılarının ve olumsuz düşünce algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Tüm bu sonuçlara rağmen katılımcıların en düşük düzeyde katılım gösterdiği madde “10.Covid-19 sürecinde kendimi değersiz görmeye başladım” ($x=2,57$) maddesidir. Bu durum pandemi sürecinin dünya geneli bir sorun olduğu ve tüm insanları benzer şekilde etkilediği algısını oluşturmasından kaynakladığı ön görülmektedir.

3.4. Dijital İletişim Ortamlarının Kullanımı

Covid-19 pandemisi, dünya genelinde tüm toplumları etkileyen tarihi ve olağan üstü bir pandemi olarak modern toplumu teknolojik gelişmelere rağmen üst seviyede etkisi altına almayı başarmıştır. Bilgi çağındaki toplum yapısı ile pandemiye yönelik çözümlerin kısa sürede bulunacağı düşünülmesine rağmen pandeminin kesin tedavisi geliştirilmesi zaman almıştır. Bu nedenle pandemi toplum yapısındaki fiziksel gereksinimleri dijital boyutlara taşınmasını zorunlu hale getirmiştir.

Pandeminin hayata dahil olması ve sürece yönelik alınan tedbirler kapsamında dijital iletişim ortamları daha fazla tercih edilmeye başlanmıştır. Pandemi süreci ile dijital kavramı ve dijitalleşme büyük ölçüde toplumsal hayatı etkisi altına almıştır. Pandemiyle beraber dijital iletişim ortamlarının kullanımı şekilleri ve amaçları birçok açıdan büyük ölçüde değişiklik göstermiştir Bu kapsamda dijital iletişim özellikle online çalışma ve uzaktan eğitim hizmetleri, haber ve bilgi akışı takibi, sosyal bağlantı ve etkileşimler, online alışveriş hizmetleri, eğlence ve içerik üretimi alanlarında çok daha yoğun ve çeşitli kullanılmıştır.

Görüldüğü üzere, pandemi süreci, dijital iletişim ortamlarının kullanımını önemli ölçüde artırmış ve dijital dönüşümü hızlandırmıştır. İnsanlar, iş, eğitim, sosyal bağlantılar, eğlence, alışveriş ve bilgi akışı gibi alanlarda dijital iletişim araçlarını aktif bir şekilde kullanmıştır. Bu süreç, dijital dünyanın gücünü ve iletişim teknolojilerinin önemini daha da vurgulamış ve gelecekte de dijital iletişimin yaygın olarak kullanılacağını göstermektedir.



Grafik 2. Pandemi sürecinde iletişim mecralarının kullanım sıklıkları

Pandemi sürecinde kullanılan iletişim mecralarının ortalamaları üzerinden yapılan (One-Sample t-test) analizler kapsamında iletişim mecralarının kullanım sıklıkları grafiği grafik 2'de verilmektedir. Görüldüğü üzere televizyonun önemi ve kullanım sıklığı diğer geleneksel medya mecralarından artmış olsa da, diğer medya araçlarına (internet, dijital platformlar vb.) olan talep de yükselmiştir. Bu da medya kullanım alışkanlıklarının ve tüketim alışkanlıklarında dijitalleşme oranının arttığını göstermektedir.

Sonuç olarak, iletişim araçlarının kullanım sıklıkları incelendiğinde pandemi sürecinde geleneksel medya araçlarından en yüksek kullanım oranı ile televizyon, sosyal medya araçlarından WhatsApp ve Telegram grupları ve yeni medya araçlarından internet haber siteleri kendi kategorilerinde en yüksek tercih edilen medya araçları olarak ön plana çıkmaktadır.

	İletişim	Bilgi alma
1. Pandemi sürecinde internet ortamında farklı etkinliklere dâhil oldum.	,434	
2. Pandemi sürecinin internetteki iletişim ortamlarını kullanmam açısından katkılarının olumlu olduğunu düşünüyorum.	,638	
3. Pandemi sürecinde WhatsApp/Telegram gibi programlardaki grupları daha aktif kullanarak bu gruplar üzerinden yoğun olarak iletişim kurmaya başladım.	,643	
4. Pandemi sürecinde iletişim kurarken telefonla konuşmayı daha fazla tercih ettim.	,429	
5. Pandemi sürecinde gif resimleri ve emojileri daha fazla kullanarak iletişim kurdum	,536	
6. Pandemi sürecinde iletişim ağı olarak sosyal medyayı yoğun olarak kullandım.		,743
7. Pandemi ile ilgili haberleri sosyal medyadan takip ettim.		,732
8. Pandemi ile ilgili haberleri geleneksel medyadan (Televizyon, Gazete vb.) takip ettim.		,569
9. Pandemi sürecinde sosyal medyada daha fazla hikâye paylaşımı yapmaya başladım		,554
10. Pandemi sürecinde internet ortamlarını pek fazla kullanmadım		,546
Eigen Value (Açıklanan varyans)	43,27	21,62

Cronbach alfa	0,690
KMO	0,746
Approx. Chi-Square	1991,395
Sig.	,000

Tablo 8. Dijital iletişim ortamlarının kullanımına ilişkin (faktör analizi)

Tablo 8’de araştırma kapsamında hazırlanan “Pandemi sürecinde değişen iletişim alışkanlıkları” konusu kapsamında hazırlanan pandemi sürecinde dijital iletişim ortamlarının kullanımına ilişkin 10 adet soru hazırlanmıştır. Bu soru maddeleri bağlamında açıklayıcı faktör analizi verimax çıkarılmalı dönüştürme sonucunda iki yapı bir faktör elde edilmiştir. Bu maddelerden (1,2,6,7,9) maddeleri iletişim kanalları olarak belirlenmiş faktör ismi (iletişim) olarak verilmiştir. Bu boyutta en yüksek faktör yükü 0,643, en düşük faktör yükü 0,429 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca anket maddelerinden (3,4,5,8,10) numaralı maddeleri “bilgi alma” olarak adlandırılmıştır. Bu boyutta en yüksek faktör yükü 0,743, en düşük faktör yükü 0,546 olarak hesaplanmıştır. Anketin birinci faktörünü eigen değeri 43,27, ikinci faktörün eigen değeri 21,6’dir. Bu değerler anketin açıklayıcı varyansını göstermektedir. Birinci faktör açıklayıcı gücü % 43,27, İkinci faktör açıklayıcı gücü % 21,62’dir. Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi sonucunda KMO değerinin 0,746, Approx. Chi-Square değerinin 1991,395, sig (p) değerini 0,000 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar anketin uygunluğu ve kullanılabilir bir anket olduğu sonucuna ulaşılır. Ayrıca anketin güvenilirlik düzeyi 0,690 olarak hesaplanmıştır. Bu değer anket içerisinde yeterli güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

		N	X	SS			İstatistik	p			
Cinsiyet	Erkek	506	3,3065	,65074			T: -1,838;	0,066			
	Kadın	535	3,3770	,58647							
Covid-19 Yakalanma Durumu	Evet	486	3,3025	,62369			T: -1,967	0,050			
	Hayır	555	3,3780	,61373							
Aşı Olma Durumu	Olmadım	161	3,3708	,65236			T: 0.625	0,532			
	Oldum	880	3,3376	,61324							
		N	x	ss	V _{kay}	K _{top}	df	Kort	F	p	Post Hoc LSD
Yaş	^a 18-25	331	3,3725	,57630	Gara	7,516	5	1,503	3,976	,001	a,b,c,d/e,f
	^b 26-35	257	3,4424	,64027	Giçi	391,292	1035	,378			
	^c 36-45	244	3,3070	,60034	Top	398,808	1040				
	^d 46-55	124	3,3121	,68135							
	^e 56-65	58	3,1935	,68143							
	^f 65 ve üstü	27	3,1037	,46367							
Eğitim		N	x	ss	V _{kay}	K _{top}	df	Kort	F	p	
	Okuryazar değil	10	3,4300	,51218	Gara	3,283	6	,547	1,430	,200	
	Okuryazar	19	3,1053	,87716	Giçi	395,525	1034	,383			
	İlkokul	48	3,2729	,86387	Top	398,808	1040				
Ortaokul/İlköğretim	60	3,2283	,63515								

	Lise ve dengi	216	3,3046	,61642						
	Üniversite	572	3,3801	,58446						
	Lisansüstü	116	3,3491	,61637						
Medeni durum	Evli	522	3,3151	,65762	Gara	2,035	4	,509	1,328	,258
	Bekâr	456	3,3757	,57094	Giçi	396,773	1036	,383		
	Boşanmış	35	3,3086	,60797	Top	398,808	1040			
	Dul	19	3,5000	,65912						

Tablo 9. Pandemi sürecinde dijital iletişim ortamlarının cinsiyet, Covid-19'a yakalanma durumu, aşı olma durumu, yaş, eğitim ve medeni durumuna göre istatistiksel analizleri

Tablo 9'da katılımcıların cinsiyet, Covid-19'a yakalanma, aşı olma, yaş, eğitim ve medeni durumuna göre pandemi döneminde dijital iletişim ortamlarına yönelik görüşlerinin istatistiksel analizleri verilmiştir. Katılımcıların cinsiyet, Covid-19'a yakalanma, Covid-19 aşısı olma değişkenine göre dijital medya ortamlarına ilişkin görüşlerinin benzer özellikler taşıdığı ve anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ($t: -1,838$; $p < 0,05$), yaş değişkenine göre "Pandemi sürecinde Dijital İletişim Ortamlarının Kullanımına" ilişkin istatistiksel analizlere ilişkin bulgularından anlamlı farklılık oluşmuştur. ($F: 3,976$; $p < 0,05$). Gruplar içindeki anlamlı farklılığı belirlemeye yönelik PostHoc LSD testi sonucunda katılımcılardan 18-25, 26-35,36-45 ve 46-55 yaş grubu katılımcıların 56-65 ve 65 ve üstü yaş grubuna göre "Dijital İletişim Ortamlarının Kullanımına" ilişkin daha olumlu görüş sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç dijital mecra kullanma becerinin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Katılımcıların eğitim ve medeni durum özelliklerinin dijital iletişim ortamlarının kullanımına ilişkin görüşlerinin benzer olduğu ve anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre dijital ortamlar artık her sınıf ve her eğitim düzeyine sahip kişilerin rahatlıkla kullanabildikleri sonucunu çıkarılmaktadır.

Sonuç

Toplumlar, zaman içerisinde birçok farklı faktörlerin etkisiyle değişim ve dönüşüm süreçleri geçirmektedir. Bu nedenle toplumsal değişim süreci toplum varlığını sürdürdükçe dinamik bir süreç olarak devam etmektedir. Toplumsal değişim süreci toplumun mevcut durumundan memnuniyetsizlik veya ihtiyaçların fark edilmesiyle gerçekleşebildiği gibi topluma etki eden zorunlu koşullar nedeniyle de oluşabilmektedir. Bu bağlamda toplumların dünden bugüne değişimlerinde karşılaştıkları coğrafi etkenler, demografik etkenler, teknolojik gelişmeler, doğal afetler, salgın hastalıklar ve küreselleşme gibi farklı etkenler kapsamında gerçekleştiği dikkat çekmektedir.

Geçmişten günümüze salgın hastalıkların doğal felaketler kapsamında uğradıkları toplumları hızlı değişimler içine aldığı görülmektedir. Covid-19 pandemisinin ilk çıktığı andan itibaren hızlı yayılım göstermesi ve toplumlarda sebep olduğu yüksek ölüm oranları kapsamında WHO'nun Covid-19 virüsüne yönelik yayınladığı raporlarla öncelikle hükümetler harekete geçmiştir. Alınan kararlar kapsamında öncelikle okullar, iş yerleri, alışveriş merkezleri, lokanta ve kafeler, spor salonları gibi sosyal tüm alanlar kapatılmış veya kısıtlamalara tabi olmuştur. Modern toplum yapısı bir anda sosyal izolasyona yönelik yaptırımlara maruz kalmıştır. Fiziksel alanların sürekli olarak kısıtlanması ve temas olacak sosyal alanlara getirilen tedbirler kapsamında modern insan kendi ev ortamında tutulmaya başlanmıştır. Sosyal bir varlık olan insan, sosyal hayatı dışındaki kendi özel alanında hapsolmuştur. Bu durum, pandemi süreciyle tüm dünyada toplumları etkisi altına alarak dönüşüme hızla tabi olmalarına neden olmuştur. Pandemi sürecindeki tedbirler kapsamında insanlar, sosyal mesafe ve seyahat

kısıtlamaları nedeniyle fiziksel olarak bir araya gelememeye başlamıştır. Bu kapsamda modern toplum fiziksel alanlardaki ihtiyaçlarına cevap bulabilmek ve ihtiyaçlarını karşılamak için farklı çözümlere yönelmek zorunda kalmıştır.

Pandeminin toplumlarda sebep olduğu yüksek ölüm oranları kapsamında WHO'nun Covid-19 virüsünü küresel bir pandemi olarak açıklamasıyla öncelikle hükümetler harekete geçmiştir. Hükümetler mevcut sürece yönelik tedbirler geliştirmek için dijital imkânları da seferber ederek bunları toplumlara duyurmaya başlamıştır. Bu kapsamda hükümetler dünya genelinde tüm medya araçlarını seferber etmiştir. Öncelikle medya araçları, pandeminin ortaya çıkışı ve kişiden kişiye farklı etkilere neden olup, büyük ölümlere yol açması nedeniyle yoğun olarak toplumu bilinçlendirme ve alınan tedbirleri duyurmak amacıyla tercih edilmiştir. Pandemi sürecinde Covid-19 virüsünün etkilerinin değişimi, kişiler arasında farklı seyir durumu ve virüsün geçirdiği evrim, bilgiye erişimin ve duyurulmasının önemini artırmıştır. Toplumlar da pandemi etkileri ile medya araçlarına yoğun bir ilgi göstermek zorunda kalmıştır. Toplum yapıları da medya araçlarını hem pandemi sürecini takip etmek hem de bir araya gelmeden iletişim imkânları üretmek amacı ile tercih etmeye başlamıştır.

Yapılan araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar bakımından katılımcıların büyük çoğunluğu pandemi çekinceleri nedeniyle, sosyal mesafeye uyduklarını, evden fazla çıkmamayı tercih ettiklerini, aynı ortamdaki insanlarla ilişkilerinde sorun yaşadıklarını ve sosyal çevrelerindeki kişilerle iletişimlerinin olumsuz etkilendiği ifade etmişlerdir. Pandeminin sosyal yaşam üzerindeki olumsuz etkileri örneklem grubunun verdiği cevaplar kapsamında dikkat çekmektedir. Ayrıca örneklem grubu sosyal çevreleri ile olan ilişkilerini yoğun olarak medya platformları ve dijital ortamlarını kullanarak sürdürdüklerini ifade etmiştir. Medya araçlarına güven düzeyleri çok yüksek olmamasına karşın pandemi sürecinde bu medya araçlarını sosyal ilişkilerini sürdürme bağlamında yoğun tercih ettikleri görülmektedir. Sosyalleşme süreçleri için dijital platformları tercih etmeleri katılımcıların dijital aracılı sosyalleşmeye yöneldiklerini ve yeni medya araçları vasıtasıyla sosyal hayatlarını sürdürmeye çalıştıklarını göstermektedir. Ayrıca pandeminin etki süresinin uzunluğu, normal sosyal yaşam algısını "dijital sosyal yaşam" algısına dönüştürmesi araştırma sonuçları kapsamında dikkat çekmektedir.

Covid-19 pandemisi döneminde dijital iletişim araçları, bilgi paylaşımı, işbirliği, eğitim ve sosyal etkileşim gibi çeşitli amaçlar için daha fazla tercih edilmiştir. Bu dönem, dijital iletişimin gücünü ve esnekliğini vurgulamış ve insanları dijital platformları daha etkin bir şekilde kullanmaya teşvik etmiştir. Araştırma kapsamında da katılımcılar pandemi sürecinde medya araçlarını iletişim kurmak, bilgi edinmek ve pandemi sürecinde kısıtlanan yaşam alanlarına çözümler üretmek kapsamında yoğun olarak tercih ettiklerini vurgulamışlardır.

Covid-19 pandemisi her ne kadar temelde bir sağlık problemi olsa da, insanın ve yaşamın olduğu her alana etki etmiştir. Bu nedenle Covid-19 pandemisinin etkileri sosyolojik ve psikolojik birçok alana yönelik olmuştur. Pandeminin etki ettiği her alan bu süreçte metodolojik olarak özelleşse de her alanda iletişime olan ihtiyaç dikkat çekmektedir. Bu nedenle pandemi dönemi iletişim alanının önemini kanıtlar nitelikte bir seyir gösterdiği dikkat çekmektedir. Pandemiyle beraber iletişimin dâhil olduğu her alanda değişimler ve dönüşümler gerçekleşmiştir. Pandemi dönemiyle öncelikle iletişim pratikleri şekillenmiştir. Pandemi dönemi her alanı dijitalle kaydırdığı gibi iletişim alanının da dijitalle doğru hızlanıp toplumların her kesimi tarafından kabul görmesini sağlamıştır. Toplumdaki ileri yaş grubu bireyler her ne kadar bu dijitalleşme sürecine daha yabancı olsa da pandemi adaptasyon sürecine bile izin vermeden toplumun her kesimini dijital iletişime dâhil etmiştir. Bu kapsamda pandemi sürecinde öncelikle karşımıza dijital iletişim kavramının insanların günlük yaşamlarının ayrılmaz bir parçası

haline gelişi çıkmaktadır. Pandemiye yönelik teması sınırlandıran tedbirleri, yüz yüze iletişim pratiğini de beraberinde sınırlandırmıştır. Bu nedenle yüz yüze iletişim pratiklerinin iletişim araçları vasıtasıyla karşılanabildiği video konferanslar, sanal sohbetler, görüntülü görüşmeler pandemi sürecinde hızla kullanılmaya başlanmıştır. Pandemi sürecinde ayrıca bu kullanım tercihlerinin oranları da katlanarak artmıştır.

Pandemilerin toplumsal değişime etkisi bu bağlamda sağlık hizmetlerinden ekonomiye, sosyal ilişkilere ve kültürel normlara kadar birçok alanda görülmektedir. Salgın hastalıklar sırasında uygulanan tedbirler, sosyal mesafe, karantina ve toplu etkinliklerin kısıtlanması gibi faktörler toplumun günlük yaşamını dönüştürdüğü için toplumsal değişimlere de neden olmuştur. Bu nedenle salgın hastalıkların toplumsal değişime etkisi karmaşık ve çok yönlüdür. Pandemiler, toplumun dayanışma, adaptasyon ve direnç gösterme kapasitesini sınırlayabilirken, aynı zamanda toplumun dönüşme ve gelişme potansiyelini de ortaya çıkarmaktadır. Bu değişimlerin derinliği ve sürekliliği, pandeminin büyüklüğü, süresi, yayılma hızı ve toplumun tepkisi gibi faktörlere bağlantılı seyrettiği görülmektedir. Bu kapsamda Covid-19 pandemisi toplumlara daha hızlı dijitalleşebilecekleri özellikleri kazandırmıştır.

Kaynakça

- Adorno, T. W. (2007). *Kültür Endüstrisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ahmadi, R. (2020). Koronavirüs Pandemisinin (Covid-19) Toplumsal Etkileri. *Bilim Armonisi*, 3(2), 65-72.
- Alpkaya, F. ve Duru, B. (2017). *1920'den Günümüze Türkiye'de Toplumsal Yapı ve Değişim*. (4. Baskı). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Ataman, K., Bozkurt, V., Göka, E., İlhan, M., Yıldırım, N., Çiftçi, E., Vuran, B. (2021). Covid-19 küresel salgınının toplumsal etkileri The social effects of Covid-19 pandemic. *Turk Hijyen ve Deneysel Biyoloji Dergisi*, 78(3).
- Bahar, H. İ. (2009). *Sosyoloji*. Ankara: Karınca Yayınları.
- Baudrillard, J. (1998). *Üretimin Aynası*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Baudrillard, J. (2013). *Tüketim Toplumu*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, Z. (2012). *Akışkan Aşk*, (Çev: Işık Ergüden), İstanbul: Versus Kitap.
- Bauman, Z. (2018). *İskarta Hayatlar Modernite ve Safraları*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- BBC, (2021a). Erişim Adresi: www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-52251144.
- BBC, (2021b). Erişim Adresi: www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-53261921.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Süreci ve Pandemi Sonrası Dünyada Eğitime Yönelik Değerlendirmeler: Yeni Normal ve Yeni Eğitim Paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bravo, H. (2006). Yöneten-Yönetilen İlişkisi/Çelişkisi. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 123-143.
- Cray, J. (2013). *7/24 Geç Kapitalizm ve Uykuların Sonu*. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Çelik, A.ve Küçük, A. (2020). Tüketim Toplununun Çevre Sorunlarına Etkileri. *Econharran*, 4(5), 1-22.
- Çubuk, B. (2020). Covid-19 İle Gelen Kayıp Nesne, Yas ve Depresyon. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(21), 90-99.
- Dönmezer, Sulhi (1984) *Sosyoloji*, Ankara: Savaş Yayınları,
- Duran, N., Önal, A. ve Kurtuluş, C. (2006). E-Öğrenme Ve Kurumsal Eğitimde Yeni Yaklaşım Öğrenim Yönetim Sistemleri. *Bilgi Teknolojileri Kongresi IV, Akademik Bilişim*.

- Durkheim, E. (2013). *Toplum Biliminin Yöntem Kuramları*. İstanbul: Cem Yayın Evi.
- Duru, F. A. (2007). *1920'den Günümüze Türkiye' de Toplumsal Yapı ve Değişim*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Elçi, İ. H. (2020). Salgın Hastalıkların Kısa Tarihi. *AREL USAM Stratejik Bakış*.
- Erdoğan, İ. (2011). *İletişimi Anlamak*. Ankara: Erk Yayınları.
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji Kısa Fakat Eleştirel Bir Giriş*, (Çev: Ülgen Yıldız Battal), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Goffman, E. (2014). *Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Göka, E., Türkçapar, M. H., Sayar, K., Rashid, T., Dinç, M. ve Çakır, Z. (2020). *Kayı Çığı: Salgın Zamanlarında Ruh Sağlığı*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Güngör, N. (2011). *İletişime Giriş*. Ankara: İletişim Yayınları.
- Güngör, N. (2018). *İletişime Giriş*. Ankara: İletişim Yayınları.
- Harvey, D. (1997). *Postmodernliğin Durumu*. İstanbul, Türkiye: Metis Yayınları.
- Hotar, N., Omay, R. E., Bayrak, S., Kuruüzüm, Z. ve Belgin, Ü. (2020). Pandeminin Toplumsal Yansımaları. *İzmir İktisat Dergisi*, 35(2), 211-220.
- Hürriyet, (2021) Erişim Adresi: <https://www.hurriyet.com.tr/video/saglik-bakanligi-31-agustos-2021-koronavirus-tablosunu-acikladi-41884909>
- IPCC, (2022). Erişim Adresi: www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/.
- Jessob, B. (2005). *Hegemonya Post-Fordizm ve Küreselleşme Ekseninde Kapitalist Devlet*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kaya, Y. (2022). *Toplumsal Değişme Toplumsal "Oluş"un İzinde*. Ankara: İksad Yayın Evi.
- Kılıç, O. (2021). *Mikrop, Salgın ve Toplum*, İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Marcuse, H. (1990). *Tek Boyutlu İnsan*. İstanbul: Idea Yayınevi.
- Nietzsche, F. (2001). Defterlerden, Çeviren: Dürrin Tunç, Cogito, 25, Kış, ss.174-204.
- Özkan, R. (2011). Toplumsal Yapı, Değerler Ve Eğitim İlişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 333-344.
- Parıldar, H., ve Dikici, M. F. (2020). Pandemiler Tarihi. *Klinik Tıp Aile Hekimliği*, 12(1), 1-8.
- Postman, N. (1990). *Televizyon Öldüren Eğlence Gösteri Çağında Kamusal Söylem*, (Çev. O. Akınhan): İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Rigel N, Batuş G., Yücedoğan G., Çoban B. (2005). *Kadife Karanlık*. İstanbul: Su Yayınevi.
- Sorokin, P. A. (1994). *Çağdaş Sosyoloji Kuramları*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi.
- SPSS 21, Erişim Adresi: <https://indir.firat.edu.tr>
- Theodor, A. W. (2007). *Kültür Endüstrisi Kültür Yönetimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Thompson, J. B. (2008). *Medya ve Modernite*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Toffler, A. (2008). *Üçüncü Dalga*. İstanbul: Koridor Yayıncılık.İK.
- TRT Haber, (2021). Erişim Adresi: www.trthaber.com/haber/infografik/sokaga-cikma-yasagini-cigneyenlere-para-cezasi-469665.html.
- Turner, B. S., (2014). *Klasik Sosyoloji*. İstanbul: İletişim Yay.
- TÜBA, (2020). Erişim Adresi: www.tuba.gov.tr/files/images/2020/kovidraporu.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2020). *Nüfus Yoğunluğu Raporu*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.

WHO, (2019). *Coronavirus Disease 2019 (Covid-19) Situation Report–72* WHO, Coronavirus Disease 2019 (Covid-19) Situation Report – 73

WHO, (2021). *Coronavirus Disease (Covid-19) Pandemic*. Retrieved from <https://www.who.int/emergencies/disease/novel-coronavirus-2019>

Worldometers, (2021). Erişim Adresi: www.worldometers.info/coronavirus/#google_vignette.

Yaylagül, L. (2013). *Kitle İletişim Kuramları*. Ankara: Dipnot Yayınları.

Yeditepe Üniversitesi, (2023). Erişim Adresi: yeditepe.edu.tr/tr/covid19.

Yılmaz, M. (2008). *Politik İletişim Sürecinin Dijital İletişim Teknolojisi Olarak İnternet*. (Doktora Tezi) İzmir: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi.

34. Examining the Relationships Between Lifelong Learning and Self-Confidence of Women Working in the Public Sector¹

Ahu UZUN²

Gülsün ŞAHAN³

APA: Uzun, A. & Şahan, G. (2024). Examining the Relationships Between Lifelong Learning and Self-Confidence of Women Working in the Public Sector. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 593-609. DOI: 10.29000/rumelide.1471656.

Abstract

The aim of this research, which emphasizes the importance of the concept of self-confidence in being a lifelong learner and tries to explain the place of self-confidence in the context of lifelong learning, is to reveal the relationship between the self-confidence levels and lifelong learning levels of women working in the public sector, the lifelong learning levels of working women and To examine their self-confidence in terms of various variables (age, profession, marital status, educational status, years of service). The research was conducted with the relational scanning model, one of the general scanning models. Data were collected with the Women's Self-Confidence Scale and the Employees' Lifelong Learning Scale. The sample group consists of 396 female employees working in the public sector in the center of a province located in the Western Black Sea Region. As a result of the research, it was determined that the self-confidence levels and lifelong learning levels of working women were high. While there was no significant difference between women's self-confidence levels and the variables of age, marital status, education level, professional group, and years of service; It was observed that the only variable that had a relationship with self-confidence was income level. A significant relationship was found between the lifelong learning level of women and the variables of age, education level, occupational group, years of service and income level; It was revealed that there was no significant relationship with the marital status variable. There is a moderate positive relationship between working women's lifelong learning levels and their self-confidence. It has also been concluded that the self-confidence of working women makes it easier for them in their working lives and has positive effects on their lifelong learning competencies.

¹ **Statement:** This article was produced within the scope of the master's thesis titled "Investigation of the Relationship between Lifelong Learning and Self-Confidence of Women Working in the Public Sector".

It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

Ethics Permission: Ethical permission was granted by the Bartın University Ethics Commission with the decision dated 30.12.2020 and numbered 2020-SBB-0280.

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 7

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 11.03.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1471656

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

² Öğretmen. MEB / Teacher, MNE (Bartın, Türkiye), ahuuzun66@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-9792-2348, **ROR:** <https://ror.org/00jga9g46>, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossref Funder ID:** 501100013898

³ Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi / Assoc. Prof., Bartın University, Faculty of Education (Bartın, Türkiye), gsahan@bartin.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-1215-9727 **ROR ID:** <https://ror.org/03te4vd35>, **ISNI:** 0000 0004 0369 647X, **Crossreff Funder ID:** 501100007111

Keywords : Working women, self-confidence, lifelong learning

Kamu Sektöründe Çalışan Kadınların Yaşam Boyu Öğrenme ve Özgüvenleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi⁴

Öz

Öz: Kişinin yaşam boyu öğrenen olmasında öz güven kavramının önemini vurgulayan ve yaşam boyu öğrenme bağlamında öz güvenin yerini açıklamaya çalışan bu araştırmanın amacı, kamu sektöründe çalışan kadınların öz güven düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak, çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve öz güvenlerini çeşitli değişkenler (yaş, meslekleri, medeni halleri, öğrenim durumları, hizmet yılları) açısından incelemektir. Araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeliyle yapılmıştır. Veriler Kadınların Öz Güven Ölçeği ve Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği ile toplanmıştır. Örneklem grubu Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan bir ilin merkezinde kamu sektöründe çalışan 396 kadın çalışandır. Araştırma sonucunda çalışan kadınların öz güven düzeylerinin ve yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kadınların öz güven düzeyleri ile yaş, medeni durum, öğrenim durumu, meslek grubu, hizmet yılı değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamazken; öz güvenle ilişkisi bulunan tek değişkenin gelir düzeyi olduğu görülmüştür. Kadınların yaşam boyu öğrenme düzeyi ile yaş, öğrenim durumu, meslek grubu, hizmet yılı ve gelir düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş; medeni durum değişkeni ile anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile öz güvenleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Ayrıca çalışan kadınların öz güven durumlarının çalışma hayatında onlara kolaylık sağladığı ve yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri bağlamında olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çalışan kadınlar, öz güven, yaşam boyu öğrenme

Introduction

Lifelong learning, which enables people to adapt to society, is a concept that increases self-confidence and can contribute to people psycho-socially and economically. At the same time, one of the psychological concepts that can form the core of learning in general and lifelong learning can be the concept of self-confidence. Self-confidence includes the processes of knowing one's self; It can be said that it is the belief in the attitude in which he can perform with his effort, talents and skills. Self-confidence has a structure that includes the concepts of self, self-esteem and self-efficacy (Kaya & Taştan, 2020). According to Akagündüz (2006), it is the state of adapting to one's environment and

⁴ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale "Kamu Sektöründe Çalışan Kadınların Yaşam Boyu Öğrenmeleri İle Öz Güvenleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezi çalışması kapsamında üretilmiştir.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını [CC BY-NC 4.0](#) lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik İzni: Bartın Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 30.12.2020 tarihli, 2020-SBB-0280 sayılı kararla etik izni verilmiştir.

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Ithenticate / İntihal, Oran: %7

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 11.03.2023-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1471656

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

oneself as a result of positive thoughts about oneself. Then, self-confidence is a person and his personal-social life, working life, etc. that affect his life. It can manifest itself in different areas. Self-confident people are open to innovation and criticism; Criticism is a form of questioning for them and makes them think (Koç & Gün, 2006).

The concept of lifelong learning is defined in the Turkey Lifelong Learning Strategy Document prepared by the Ministry of Education as "all kinds of learning activities in which the individual participates in order to develop his knowledge, skills, interests and competencies with a personal, social and employment-related approach" (MEB, 2009)). According to Akkuş (2008), it is the advancement of being an independent learner and self-motivation. Therefore, it can be said that lifelong learning is a set of activities that have economic development, personal-social development functions and include self-motivation, self-effort and self-confidence (Koç, 2017). According to Mezirow, women can shape their wishes by realizing the psychological and sociological aspects in which their own feelings and beliefs are formed (Mezirow, 1978 cited in Sayılan, 2008).

First of all, a person must have a belief that he can be successful in business life: In this way, he can cope with difficulties, motivate himself and create a positive self-perception (Schunk, 1991). In other words, self-confidence is not only a positive self-perception of the individual, but also the strength against failure (Koç & Gün, 2006). It has been observed that people with lack of self-confidence display feelings of inadequacy, discouragement, and non-enterprising attitudes in their work or about themselves (Kasatura, 1998). At the same time, some research (Ranelli & Nelson, 1998) suggests that self-confidence is an important predictor of learning and success. According to Bordin (1943), a person chooses a career according to his evaluations about himself. In a similar study, it was found that the self-concepts of primary school teacher candidates overlap with the primary school teacher concepts (Englander, 1960 as cited in Okyay, 2012). Therefore, it can be said that the concept of self-confidence affects learning and the choice of profession or working life, which can be considered a major determinant of a person's life.

Since women have been oppressed in various areas of life from past to present, they cannot build sufficient self-confidence and include events and people in their lives that make them feel worthless and inadequate (Akın, 2015). A self-insecure woman may complete her personality by being deprived of the development of many concepts such as self, self-esteem, and self-efficacy, and may make negative self-evaluations about herself. Most of the time, in a patriarchal world, people may be crushed under the concept of perfectionism in economic sectors and may not be able to develop self-compassion. Women who lack these dimensions of self-confidence may not be able to create positive learning due to the perception of failure. The concepts of self-confidence and lifelong learning, which are the focus of this study, allowed us to reveal people's self-perception and see how they transfer this to their lives. Working women are located in a wide segment of the economic sector, and it is important for us to see women's self-confidence and their perceptions in their working lives from different perspectives.

Self-confidence can be an important component of the formation of lifelong learning skills and personal development, which includes cognitive, affective and psychomotor learning areas. Because an individual's ability to learn with a self-confident attitude in the dimensions of thought, emotion and behavior acquired from life to death may affect lifelong learning skills. Among lifelong learning studies in the literature, no studies emphasizing the importance of self-confidence in our learning have been found. Additionally, there were not enough studies on women working in the public sector in the field of lifelong learning. Therefore, this research aims to explain the concept of self-confidence that

accompanies being a lifelong learner for women working in the public sector. For this reason, this research, which emphasizes the self-confidence of working women in being lifelong learners, aims to reveal the relationship between the self-confidence levels of women working in the public sector and their lifelong learning. The main problem of the research is "Are working women's self-confidence and lifelong learning related to each other?" It is in the form. For this purpose, answers were sought to the following questions:

1. What is the level of self-confidence and lifelong learning of working women?
2. Do working women's self-confidence and lifelong learning differ significantly according to their age, marital status, education level, professional groups, years of service, and income levels?
3. What is the relationship between working women's self-confidence and lifelong learning?

Method

The research was conducted with the relational scanning model, one of the quantitative research methods. Relational screening models are studies that try to reveal whether two or more variables change together or the degree and direction of change. In comparison type relational screening, there are at least two variables and levels such as low-medium-high are determined according to the independent variable. An attempt is made to detect the difference in the dependent variable according to the level of this independent variable (Karasar, 2020). The sample of the study consisted of 396 women working in the public sector in a provincial center of the Western Black Sea Region. While selecting the sample, the research population was determined as 10138 people for the selected province, based on TUIK September 2020 provincial gender distribution data of actively insured employees (TUIK, 2020). Then, using sample size determination programs (Raosoft), a sample of 371 people was determined using a 95% confidence interval as a criterion.

The distribution of the employees in the study according to their ages is as follows: 20-29 age range (N=100), 30-39 age range (N=179), 40 and over age range (N=117). Considering the marital status of women, 34.8% (N=138) are single and 65.2% (N=258) are married. According to their education level, there are people with associate degree and below (N=98), bachelor's degree (N=251), master's degree and above (N=47). When compared in terms of their professions in the sector they work in, there are those working in the field of education (N=187), those working in other professions (N=150), and those working in the health field (N=59). Those who belong to other professional groups are prosecutors, lawyers and clerks in the field of law; psychologists, sociologists, veterinarians, bankers, police officers and cleaners. In terms of years of service, it is seen that the employees have 0-10 years (N=166), 10-20 years (N=149), 20 years and above (N=81). It was concluded that the income levels of the employees within their years of service were 1000-3000 TL (N=40), 3000-6000 TL (N=290), 6000 TL and above (N=66).

When working women were asked about the courses they attended in the last five years in the context of lifelong learning, 64.6% (N=256) said "Yes"; 35.4% (N=140) answered "No". Courses attended by women; vocational trainings (N=66), special education and awareness trainings (N=22), health trainings (N=38), personal development and hobby trainings (N=43), informatics and technology trainings (N = 22), language trainings (N=9), music and instrument training (N=8), sports training (N=6), other training (N=42). Other training groups include occupational health and safety, MTSK,

literacy training, legal expertise, etc. courses are included. 60% (N=241) of the employees who attended the courses stated that they received certificates from these courses.

Data Collection Tools

The data collection tools selected in accordance with the quantitative method of the research include the Personal Information Form created by the researcher, Yurtççek It consists of two scales: the Women's Self-Confidence Scale developed by Ergüntop (2019) and the Employee Lifelong Learning Scale Turkish Form developed by Koç (2017). In the personal information form, "age, marital status, education level, profession, years of service, income level" etc. of the working group. demographic information is included. In addition, participants were asked about the courses they attended in the last five years and the certificates they received in the context of lifelong learning. Women's Self-Confidence Scale (WWS) aims to evaluate women's general self-confidence. The scale consists of 5 subscales: Satisfaction (2 items), Social relations (7 items), Inner self-confidence (11 items), Appearance (4 items) and Performance (14 items). The scale, consisting of a total of 38 items, is a 5-point Likert type. The correlation between the scale and the Self-Confidence Scale, which was conducted for the convergent validity study, was found to be 0.94. The total "Cronbach Alpha value" of the scale was found to be 0.97, and it was observed that these values varied between 0.77 and 0.94 in the sub-dimensions of the scale. "As the scores from the scale increase, self-confidence levels also increase." interpreted as (Yurtççek Ergüntop , 2019). The Turkish Form of the Employee Lifelong Learning Scale (ÇYBÖÖ TF) was developed by Koç (2017). The scale is organized as 3 dimensions and 16 items. These are Passion (8 items), Fear (3 items), Ambition (5 items), respectively. It was stated that the form met the reliability requirement of the scale as a result of Cronbach Alpha, item-total correlation (0.177-0.649) and discrimination tests (Koç, 2017).

Data Collection and Analysis

Due to the Covid-19 outbreak, data is collected via Google Forms online. The accuracy of the data, missing values and outliers were checked before analysis. Then, the reverse items in the scale were re-coded and the scale sub-dimensions were arranged and normality test was applied before the reliability analysis; Skewness and kurtosis coefficients of self-confidence and lifelong learning scores were examined; self-confidence values are within the range of ± 2 ; However, it was observed that lifelong learning values were not within the range of ± 2 . As a result of the Kolmogrov-Smirnov test results, it was concluded that the significance value ($p < .05$) of self-confidence and lifelong learning scores was not normal (Pallant , 2020). For this reason, it was decided to apply non-parametric tests in the analyses. Before the analyses, the reliability of the Women's Self-Confidence Scale and the Lifelong Learning Scale Turkish Form was checked. The acceptable Cronbach Alpha value of the Women's Self-Confidence Scale was found to be 0.97; For this study, this value was calculated as 0.94. The Cronbach Alpha value of the Lifelong Learning Scale Turkish Form scores was found to be 0.78; Cronbach's Alpha value was calculated as 0.85 for this study. The internal consistency values of the Employees' Lifelong Learning Scale Turkish Form sub-dimensions are respectively; Calculated as Passion (0.86), Fear (0.82), Ambition (0.71). Likewise, this value taken from the lifelong learning scale is an indicator of good internal consistency (Pallant , 2020). In this study, the Employee Lifelong Learning Scale and the Women's Self-Confidence Scale were used, and the sample consisted of 396 female employees working in the public sector in a provincial center of the Black Sea region. Data were collected via Google forms over the internet, reliability calculations were found appropriate and necessary analyzes were made.

Ethical permission was granted by Bartın University Ethics Commission with the decision numbered 2020-SBB-0280.

Findings

Findings on the Self-Confidence Levels of Working Women

As a result of the data obtained on the self-confidence levels of working women, Table 1 shows the self-confidence levels of working women and the minimum-maximum values, arithmetic averages and values taken in the context of the sub-dimensions of the Women's Self-Confidence Scale (Satisfaction, Social Relations, Inner Self-confidence, Appearance, Performance). Standard deviation values are given.

Table 1. Self-Confidence Levels of Working Women

Dimensions	N	min	max	\bar{x}	SS
Total self-confidence level		69.00	190.00	158.1717	20.50281
Satisfaction sub-dimension		2.00	10.00	8.5480	1.66732
Social relations sub-dimension	396	7.00	35.00	28.6591	4.67771
Inner self-confidence subscale		17.00	55.00	46.9773	6.48441
View bottom size		6.00	20.00	15.6692	3.16294
Performance subdimension		25.00	70.00	58.3182	8.17218

Looking at Table 1; It is seen that the average self-confidence of women is $\bar{x}=158$. The minimum score to be taken from the women's self-confidence scale is 38; The maximum point value is 190. Based on this standard, it is seen that the average of the scores received by the participants is higher than the scale average. At the same time, high averages were found in the self-confidence sub-dimensions of working women (Satisfaction $\bar{x}:8$; Social Relations $\bar{x}:28$; Inner self-confidence $\bar{x}:46$; Appearance $\bar{x}:20$; Performance $\bar{x}:58$). Therefore, it can be said that the self-confidence levels of the women working for this research are high.

When the findings regarding the self-confidence levels of working women according to their age, marital status, education level, professional group, years of service and income levels are examined; women's self-confidence and age ($\chi^2(2, N=396)=3.50$; $p=0.174$), marital status ($U=19.190$; $p=.20$; $z=1.279/N=396$; $r=.06$), education level ($\chi^2(3, N=396)=3.60$; $p=.165$), professional groups ($\chi^2(2, N=396)=.79$; $p=.535$), years of service ($\chi^2(2, N=396)=1.68$; $p=.431$). It is seen that there is no significant difference ($p>.05$) compared to $N=396$). There is a significant difference between the self-confidence of working women and only the income level variable. Table 2 below shows the Kruskal - Wallis test results showing the relationship between income level and self-confidence .

Table 2. Kruskal -Wallis Test Results Testing the Difference in Self-Confidence Levels of Working Women According to Their Income Levels

	Income levels	N	\bar{x}	χ^2	SD	p
Self-confidence levels	1000-3000 TL	40	163.3000	9.04	2	.011
	3001-6000 TL	290	156.3759			
	6001 TL and above	66	162.9545			

Total	396
-------	-----

Looking at Table 2; It was concluded that the self-confidence levels of working women showed a significant difference ($p < .05$) according to their income levels ($\chi^2(2, N = 396) = 9.04; p = .011$). This difference showed a median value of 169 in favor of the group with an income level of 1000-3000 TL, and it can be said that this group has the highest level of self-confidence. Other groups were calculated as employees with an income level of 6001 TL and above ($Md = 165$) and employees with an income level of 3001-6000 TL ($Md = 158$), respectively. Based on this finding, it can be said that having a low income level does not negatively affect self-confidence.

Findings on Lifelong Learning Levels of Working Women

Data obtained from the lifelong learning level of working women are given in Table 3. Minimum-maximum values, arithmetic averages and standard deviation values taken in the context of the lifelong learning levels of working women and the sub-dimensions of the Employees' Lifelong Learning Scale Turkish Form (Passion, Fear and Ambition) are given.

Table 3. Lifelong Learning Levels of Working Women

Dimensions	N	min	max	\bar{x}	SS
Lifelong learning levels		21.00	80.00	61.4495	9.60564
Passion subdimension	396	12.00	40.00	32.7652	5.74239
Fear sub-dimension		3.00	15.00	7.4192	3.48466
Ambition subscale		5.00	25.00	21.2652	3.21356

Looking at Table 3, it can be seen that women's lifelong learning average is $\bar{x} = 61$. The minimum score to be taken from the women's lifelong learning scale is 16; The maximum score value is 80. Based on this standard, it is seen that the average of the scores received by the participants is higher than the scale average. Therefore, it can be said that the women working in this research have high levels of lifelong learning. At the same time, high averages are noticeable in the lifelong learning sub-dimensions ($\bar{x} : 32$ in the Passion sub-dimension; $\bar{x} : 7$ in the Fear sub-dimension ; $\bar{x} : 21$ in the Ambition sub-dimension).

Findings on Lifelong Learning Levels of Working Women According to Age, Marital Status, Education Level, Professional Group, Years of Service, and Income Levels

The Kruskal -Wallis test , which tests the significance of the lifelong learning levels of working women according to age groups, is given in Table 4.

Table 4. Kruskal -Wallis Test Results Testing the Differences in Lifelong Learning of Working Women According to Their Age

	Age	N	\bar{x}	χ^2	SD	P.
Lifelong learning levels	20-29 years old	One hundred	63.6200			
	30-39 years old	179	60.1229	7.06	2	0.02
	40 years and above	117	61.6239			

Total	396
-------	-----

Looking at Table 4; It was concluded that the lifelong learning levels of working women showed a significant difference ($p < .05$) according to their age ($\chi^2(2, N = 396) = 7.06$; $p = .02$). This difference showed a median value of 64 in the group of employees aged 20-29, and it can be said that this group has the highest level of lifelong learning. Other groups were calculated as employees aged 40 and over ($Md = 62$) and employees aged 30-39 ($Md = 60$), respectively. It is thought that this difference is caused by younger age groups seeking and finding opportunities.

When the statistical information regarding the Mann-Whitney U test, which tests the significance of working women's lifelong learning levels in the context of their marital status, is examined ; It was found that the lifelong learning levels of working women did not show a significant difference ($p > .05$) according to whether they were single ($Md = 62$) or married ($Md = 61$) ($U = 16,111$; $p = .11$). However, it can be said that there is a small effect size ($z = -1.55 / N = 396$; $r = .00$) according to Cohen criteria (.1 = small) (Pallant, 2020). Statistical information regarding the Kruskal -Wallis test, which tests the significance of working women's lifelong learning levels in the context of their educational status, is given in Table 5.

Table 5. Kruskal -Wallis Test Results Testing the Difference in Lifelong Learning Levels of Working Women According to Their Educational Status

	Education status	N	\bar{x}	χ^2	SD	p
Lifelong learning levels	Associate degree and below	98	64.0000	14,854	2	.001
	Licence	251	60.2390			
	Master's degree and above	47	62.5957			
	Total	396				

Looking at Table 5; It was determined that the lifelong learning levels of working women showed a significant difference ($p < .05$) between their educational status ($\chi^2(2, N = 396) = 14.85$; $p = .001$). This difference manifested itself with a median value of 64 in the group with higher education levels of associate degree and below. It can be thought that this group is affected by their personal development as well as advancing their professional careers within the scope of lifelong learning dimensions. Then, respectively, in the master's degree and above group ($Md = 63$); ($Md = 60$) values were observed in the undergraduate group. The other group with a high level is master's degree and above, although their education level has now reached a certain level, there may be a continuity of learning activity resulting from the positive effects of lifelong learning. Statistical information regarding the Kruskal -Wallis test, which tests the significance of working women's lifelong learning levels in terms of the professional groups they work in, is given in Table 6.

Table 6. Kruskal -Wallis Test Results Testing the Differences in Lifelong Learning Levels of Working Women According to Professional Groups

	Job groups	N	\bar{x}	χ^2	SD	p
Lifelong learning levels	education worker	187	60.8449			

Health employee	59	62.9400	8,527	2	.014
Other professional workers	150	59.5763			
Total	396				

Looking at Table 6; It was determined that the lifelong learning levels of working women showed a significant difference ($p < .05$) between occupational groups ($\chi^2(2, N=396)=8.52$; $p=.01$). This difference manifested itself as a median value of 64 in favor of employees in other occupational groups. Other values are respectively: education workers group (Md=60; $x=60$), healthcare workers group (Md=60; $x=59$). Based on this finding, the definitions, duties and conditions of the professions within the group of other professional employees may be accompanied.

Statistical information regarding the Kruskal -Wallis test , which tests the significance of working women's lifelong learning levels in terms of their years of service, is given in Table 7.

Table 7. Kruskal -Wallis Test Results Testing the Difference in Lifelong Learning Levels of Working Women According to Their Years of Service

	Years of service	N	\bar{x}	χ^2	SD	p
Lifelong learning levels	0-9 years	166	62.9217			
	10-19 years	149	61.2148	9,345	2	.009
	20 years and above	81	58.8642			
	Total	396				

Looking at Table 7; It was concluded that the self-confidence levels of working women showed a significant difference ($p < .05$) according to their years of service ($\chi^2(2, N=396)=9.34$; $p=.00$). This difference is revealed with a smaller value difference, with a median value of 62.5 in those with 0-9 years of service. Other values are those with 10-19 years of service (Md=62), and those with 20 or more years of service (Md=59). This finding can be considered as the perspective of the group, which is still small in terms of years of service, on lifelong learning, both at an improvable level and at a motivational level. Statistical information regarding the Kruskal -Wallis test, which tests the significance of the lifelong learning levels of working women in terms of their income levels, is given in Table 8.

Table 8. Results of the Kruskal -Wallis Test Testing the Difference in Lifelong Learning Levels of Working Women According to Their Income Levels

	Income levels	N	\bar{x}	χ^2	SD	p
Lifelong learning levels	1000-3000 TL	40	66.9000			
	3001-6000 TL	290	60.8138	20,470	2	,000
	6001 TL and above	66	60.9394			
	Total	396				

Looking at Table 8; It was concluded that the lifelong learning levels of working women showed a significant difference ($p < .05$) according to their income levels ($\chi^2(2, N =396)=20.47$; $p=.00$). This difference showed a median value of 70 in the group with an income level of 1000-3000 TL, and it can be said that this group has the highest level of lifelong learning. Other groups were calculated as

employees with an income level of 6001 TL and above (Md=61) and employees with an income level of 3001-6000 TL (Md=60), respectively. Lifelong learning activities and professional attitudes seem to be higher in the group with lower income levels. The reason for this situation may be the desire to continue and improve the professional career that arises with the effort to increase the income level.

Findings on the Level of Relationship Between Lifelong Learning and Self-Confidence of Working Women

Spearman analysis calculated to examine the relationship between lifelong learning levels and self-confidence levels of working women. The rank correlation coefficient is given in Table 9.

Table 9. Findings on the Relationship Between Lifelong Learning Level and Self-Confidence Level of Working Women

Self-confidence level		
Lifelong learning level of employees	Spearman's rho	.331 **
	p	,000

p<.01

When Table 9 is examined; The calculated correlation coefficient (rho = .33; p<.01) shows that there is a moderate positive relationship between the lifelong learning levels of working women and their self-confidence. According to Cohen (1988) criteria, correlation values between .30-.49 indicate a moderate level of relationship (Pallant, 2020). In addition, the results are determined as the coefficient of determination (2.r.100); Lifelong learning scores explain approximately 10% of the scores employees receive from the self-confidence scale. Although the significance level of the correlation number (p=00) indicates a moderate positive correlation, the fact that the common variance of these two variables is 10% strengthens this relationship. According to these results, moderate levels of lifelong learning are associated with medium levels of self-confidence. Self-confidence or lifelong learning is an important and positive variable in women's lives that affects each other from time to time. Spearman's scale was calculated to examine the relationship between the lifelong learning levels of working women and the sub-dimensions of their self-confidence levels. Rank correlation coefficients are given in Table 10.

Table 10. Findings on the Relationships Between Working Women's Lifelong Learning Level and Sub-Dimensions of Self-Confidence Level

Sub-dimensions		Total self-confidence	Satisfaction	Social relations	Inner self-confidence	Appearance	Performance	Total lifelong learning	Passion	Fear
Satisfaction	Spearman's rho	,555**								
Social Relations		,829**	,508**							
Inner self-confidence		,920**	,467**	,721**						
Appearance		,650**	,285**	,449**	,551**					
Performance		,895**	,392**	,632**	,774**	,477**				

Total lifelong learning		,331**	,248**	,251**	,293**	,104*	,366**			
Passion		,478**	,299**	,371**	,417**	,226**	,512**	,864**		
Fear		-,159**	-,015	-,136**	-,136**	-,197**	-,143**	,596**	,237**	
Ambition		,302**	,211**	,207**	,264**	,085	,351**	,746**	,539**	,284**

N:396; *p.<01; **p<05

When the correlation coefficients given in Table 10 were examined, a positive and moderate relationship was detected between the scores of working women from the passion sub-dimension and the scores they received from the social relations sub-dimension ($r=.37$; $p<.05$). A positive and moderate relationship was found between the scores they received from the passion sub-dimension and the scores they received from the inner self-confidence sub-dimension ($r=.41$; $p<.05$). A positive and high level relationship was detected between the scores they received from the passion sub-dimension and the scores they received from the performance sub-dimension ($r=.51$; $p<.05$). A positive and moderate relationship was detected between the scores of working women from the ambition sub-dimension and the scores they received from the performance sub-dimension ($r=.35$; $p<.05$).

Conclusions

Results on the Self-Confidence Levels of Working Women

The first question of the research, which is the result of working women's self-confidence levels, has been reached. As a result of his research, Güner (2008) stated that working at a job increases self-confidence. Women's participation in the workforce has enabled them to express themselves in all areas of life, empowering them and increasing their self-confidence (Şahan, 2018). In their study supporting this idea, Magnusson & Neramo (2018) explained the concept that affects women's prestige as self-confidence; He stated that having a profession and professional skills increase self-esteem. Additionally, Keller et al. (2015) concluded in their study that women need more self-confidence than men for a high-quality business life.

As a result of the research, no significant difference was found between the self-confidence levels of working women and age. Jakobsson (2012) stated in his research that older women are less self-confident than younger women. In a study that did not show results consistent with this study, Elsel (2019) stated that adults' self-confidence levels increase with age. No significant difference was found between self-confidence and marital status in the study. In the study of (Aldemir & Bayram, 2019, Elsel, 2019), which supports this result, no significant difference was found between marital status and internal self-confidence and external self-confidence. No significant relationship was found between the educational level of the study and the self-confidence of working women. Unlike these studies, Kalkan et al. (2020) found a positive relationship between academic success and self-confidence as a result of their research; They stated that when a person's self-confidence increases, their motivation increases, and this increases the success rate. No significant relationship was found between the occupational groups and self-confidence of working women, which is another question heading of the research. In the study of Bakioglu & Ülker (2018), a significant relationship was found between self-confidence and professional relationships. Additionally, 85% of academic women mentioned self-confidence in the development of their academic careers. The study stated that self-confidence affects women's ambition,

motivation and creativity levels. In another study by Hergüner & Gül (2019), the self-confidence levels of female managers were higher than those of men. As a result of the research, no relationship was found between years of service and self-confidence. Unlike the results of this study, Ateş & Avcı (2018) found a significant difference between science teachers' technological pedagogical content knowledge self-confidence perceptions and years of service. This difference is in favor of teachers with less seniority. In another study, Akagündüz & Bağdiken (2018) found a significant difference between the technological pedagogical self-confidence level of science teachers and their years of service. It was observed that this difference was from the group with the lowest seniority to the group with the highest. According to the results obtained from the relationship between the self-confidence level of working women and their income level, a significant difference emerged. Supporting this result, Hildingh et al. (2006)'s study, income level and financial conditions were given as one of the variables affecting the self-confidence of American and Swedish women. It has been stated that since American women have higher income levels, their self-confidence is higher than Swedish women. However, it was concluded that although Swedish women experience less stress in their working lives than American women, they report more health problems. Another result of the study is that weak economic conditions can lead to low self-confidence. In this context, the high self-confidence level of working women with low income obtained as a result of this study is consistent with Hildingh et al. (2006)'s research result. Another study supporting the results of this research is Rodolpho et al. (2014) is a study examining the relationship between self-esteem and socioeconomics. A highly significant relationship was found between the socioeconomic levels and self-confidence of women in Brazil. Again, Tetikli Nart (2019) stated that as a result of his research, he concluded that there is a significant relationship between self-esteem and income level.

Results on Lifelong Learning Levels of Working Women

It was concluded that working women, which is the sub-problem of the research, have high levels of lifelong learning. Many studies have been found in the literature that support this conclusion: In the study conducted by Yılmaz & Beşkaya (2015) with educational administrators, it was concluded that educational administrators generally have a high tendency towards lifelong learning. In the lifelong learning and job satisfaction research conducted by Sevinç & Çelebi (2020) with teachers, it was stated that teachers' lifelong learning was at a sufficient level. As a result of the research, it was understood that there was a significant difference between the age and lifelong learning of working women. It has been observed that this difference is in favor of employees between the ages of 20-29. In the study conducted by Akbaşlı & Durnalı (2017) with employees working in a public education center, it was stated that there was a significant difference in the "communication competence in foreign language(s)" of the employees according to age. This difference was determined to be in favor of the 31-40 age group. Among the age groups in the study group of this research, the 30-40 age group is seen as the group least associated with the level of lifelong learning according to age. Çetinkaya et al., a study that is not consistent with the results of this study. (2019) found no significant relationship between lifelong learning tendencies and age as a result of their research with teachers. As a result of the research, no significant difference was found between marital status and lifelong learning levels of working women. Based on the research results, whether working women are single or married cannot be associated with the concept of being a lifelong learner. Similar to the results of the study, in the study conducted by Çam & Üstün (2016) on teachers' professional attitudes and lifelong learning, it was reported that although the lifelong learning of married teachers was higher than that of single teachers, this difference was not statistically significant. In Gündoğar's (2019) study with nurses, the lifelong learning averages of married employees were found to be lower than those of single employees, but it was found that there was no significant difference between lifelong learning and marital status, and it was stated that marital status

did not affect lifelong learning. As a result of the research, a significant difference was determined between the lifelong learning of working women and their educational status. In the study, this difference appears to be in favor of the group with an associate degree or below. In the study of Erten & Kazu (2016), which is not consistent with the results of the research, no significant difference was found between teachers' lifelong learning competencies and the sub-dimensions of self-management, learning to learn, initiative and entrepreneurship, obtaining information, digital competencies, decision-making and their undergraduate and graduate education status. . This situation is explained by the idea that teachers consider themselves competent. In the study of Gökyer (2019), which is similar to the results of this research, a significant difference was detected between the lifelong learning tendencies of secondary school teachers according to their education levels. The motivation levels of undergraduate teachers were found to be lower than those of graduate students. Postgraduate level teachers seem to be more willing to improve themselves. As a result of the research, a significant difference emerged between lifelong learning and professional group. This difference belongs to the group of workers in other professions. It is thought that this situation arises because professions outside the education and health sectors are professions that require performance and progress. In Sarıgöz (2015)'s research, it was observed that students' lifelong learning levels differ depending on the type of score they study. This difference is in favor of the normal program type vocational school. It has been determined that the level of lifelong learning tendencies of students studying at a health vocational school is lower. As a result of the lifelong learning trends research conducted by Bulaç & Kurt (2019) with university teacher candidates, it was stated that the lifelong learning tendencies of teacher candidates differ depending on the program they study. The study found a significant difference between the years of service in lifelong learning and the lifelong learning of working women. This difference is in favor of women with 0-9 years of service. There is little difference between employees with 10-19 years of service. Duran Aksoy et al. (2017) found that university staff's lifelong learning attitudes differ significantly according to seniority.

As a result of the study, it was seen that employees with 25 years or more had higher levels of lifelong learning . For this study, female employees with 20 or more years of service are lower in terms of lifelong learning . Unlike the results of the study, Torun (2020) found no significant relationship between teachers' lifelong learning and years of service in his study. As a result of the research, a significant difference was found between income level and lifelong learning of working women. This difference is in favor of employees with an income level of 1000-3000 TL. Jackson (2003) similarly concluded in his study that working women with low income levels can benefit from broader concepts of learning. As a result of the study, it was stated that working women are stuck in the cycle of lifelong learning with low-wage, low-status jobs, and that the concepts of lifelong learning have become barren in terms of gender, race and classes in societies driven by market forces based on inequality. In the study conducted by Hoşgörür (2016) with the faculty members of the faculty of education, the faculty members stated that lifelong learning emerged for economic reasons, therefore lifelong learning is related to both individual and social economy.

Results on the Relationship Between Lifelong Learning and Self-Confidence of Working Women

According to the results of the research, there is a moderate positive relationship between the lifelong learning levels of working women and their self-confidence. As a study supporting this result, participants in a study by Tett & Maclachlan (2007) stated that their learning potential increased with a positive adult literacy opportunity and that positive learning experiences affected their self-confidence. It has been observed that with this self-confidence, their self-esteem and perception of success in their

abilities have improved. Sahin et al. (2014) in a study, faculty members explained the question of how to share knowledge and turn students' tendency to use skills into action as "sharing ideas and showing self-confidence". This is an indication that self-confidence is perceived as important in lifelong learning and is consistent with the results of this study. In the research conducted by Şahan & Yasa (2017), postgraduate students stated that the education they received increased their self-confidence. Similarly, Kozikoğlu & Altunova (2018), one of the studies studied, conducted a 21st century study with prospective teachers. In the study investigating the predictive power of self-efficacy perceptions regarding lifelong learning tendencies, a positive significant relationship was found and it was stated that learning, renewal skills and life-career skills were predictive of lifelong learning. As a result of Çalışkan Toyoğlu 's (2016) research with teachers, it was concluded that Lifelong Learning Culture strengthens the education system and instills self-confidence.

Suggestions

Formal and informal learning experiences, in-service training for female employees,

Employees can be supported personally, professionally and socially by organizing seminars, courses and activities.

Applications (schools, schools,

university, permissions for exams) are needed.

Motivation and success to raise the education level of women with associate degree degrees

Supported applications (graduate studies, scientific research, academic writing programs, training and award incentives) can be made.

Without ignoring the economic dimension of lifelong learning, female employees

Fees that support education and learning paths can be added to the income level.

For female employees, the Ministry of Family and Social Policies, Labor and

Projects can be prepared jointly by the Ministry of Social Security and the Ministry of National Education.

References

- Akagündüz, N. (2006). *İnsan yaşamında özgüven kavramı*. Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları.
- Akbaşı, S. & Durnalı, M. (2017). Halk eğitim merkezlerinde çalışan iş görenlerin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlik algıları .*OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 726-741.
- Akgündüz, D. & Bağdiken, P. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 535-566.
- Akın, H. (2015). *Kadın olmak*. Aya Kitap Yayınları.

- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 Pisa sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aldemir, G.Y. & Bayram, A.(2019). Liderlik özelliklerinin özgüven düzeyleri üzerindeki etkisi: Marmara Üniversitesi spor yöneticiliği öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Ekev Akademi Dergisi*, 0(77), 201 - 220.
- Ateş, Ö. & Avcı, T. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 343-352.
- Bakır, N. & Danış, G. (2020). Üniversitedeki kız öğrencilerin özgüven düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 9(3), 133-140.
- Bakioğlu, A. & Ülker, N. (2018). Career barriers faced by Turkish women academics: Support for what? *Yükseköğretim Dergisi*, 8(3), 313-321.
- Bulaç, E. & Kurt, M. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 125-161.
- Çalışkan Toyoğlu, A. (2016). *Okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmenlerin algı ve görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Çam, E. & Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkisi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 459-476.
- Çetinkaya, B., Gülaçtı, F., Çiftçi, Z. & Kağan, M. (2019). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve mesleki doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, Ek Sayısı, 809-823.
- Duran Aksoy, Ö., Ertekin Pınar, Ş., Yurtsal, Z., Uçuk, S., Şahin, T. & Yılan, H. (2017). Doğum eylemine aktif olarak katılan ebelik öğrencilerinin kaygı ve öz-güven düzeylerinin incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(2), 42-53.
- Elsel, D. (2019). *Yetişkin bireylerin özgüvenleri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Erten, P. & Kazu, İ. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri . *İlköğretim Online*, 15(3), 0-0.
- Gardiner, H.P. & Kline, T.J.B. (2007). Development of the employee lifelong learning scale (ELLS). *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 16, 63-72.
- Gökkyer, N. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 145-159.
- Güner, A. (2008). *Üniversitede çalışan kadınların kadının çalışma yaşamındaki sorunlarına yönelik algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hergüner, B. & Gül, M. (2019). Okul yöneticilerinde özgüven düzeyini etkileyen faktörler: Trabzon Örneği. *Academic Review of Humanities and Social Sciences* , 2(1), 1-18.
- Hildingh, C., Luepker, RV, Baigi, A. & Lidell, E. (2006). Stres, sağlık şikayetleri ve özgüven: İsveç ve ABD'deki genç yetişkin kadınlar arasında bir karşılaştırma. *İskandinav Bakım Bilimleri Dergisi*, 20(2), 202-208.
- Hoşgörür, V. (2016). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Education Sciences*, 11(3), 114-125.
- Jackson, S. (2003). Lifelong Earning: working-class women and lifelong learning, *Gender and Education*, 15(4), 365-376.

- Jakobsson, N. (2012). Cinsiyet ve özgüven: kadınlar özgüvensiz mi? *Applied Economics Letters*, 19(11), 1057-1059.
- Kalkan, A., Bakioğlu, F. & Toprak, Y. (2020). Akademik özgüven ölçeğinin(AÖÖ) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 319-342.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kasatura, İ. (1998). *Kişilik ve özgüven*. Evrim Yayınları.
- Kaya, N. & Taştan, N. (2020). Özgüven üzerine bir derleme. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*,10(2), 297-312.
- Keller, A. C., Meier, L. L., Gross, S. & Semmer, N. K. (2015). Zaman içinde yüksek kalitelibir iş ve benlik saygısı ilişkisi: çok dalgalı bir çalışma. *Avrupa Çalışma ve Örgütlenme Dergisi Psikoloji*, 24(1), 113-125.
- Koç, S. (2017). *Çalışanların yaşam boyu öğrenme ölçeğinin Türkçe uyarlaması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Koç, S. & Gün, N. (2006). *Özsaygı: Öncelikler listesinde kaçınıcı sıradasın?*. Kuraldışı Yayınları.
- Kozikoğlu, İ. & Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 522-531.
- Magnusson, M. & Nermo, N. (2018) Çocukluktan itibaren genç yetişkinliğe: çocuklukta benlik saygısının mesleki yaşamdaki önemi genç erkekler ve kadınlar arasındaki başarılar. *Journal of Youth Studies*, 21(10), 1392-1410.
- Mezirow, J. (1978). Perspektif dönüşümü. *Yetişkin Eğitimi*, 28(2), 100–110.
- Okyay, B. (2012). *Yönetici ve çalışanların özgüven Düzeyleri ile kişisel Gelişim inisiyatifi alma becerilerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özeren, A. (2019). *Çalışma hayatında çalışan kadınların kariyer gelişimlerini etkileyen faktörler: bir kamu sektörü araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pallant, J. (2020). *SPSS Kullanma Kılavuzu*. (Çev; Balcı, S. ve Ahi, B.). Anı yayıncılık.
- Ranelli, P. L. & Nelson, J. V. (1998). Assessing writing perceptions and practice of pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 62(4), 426-432.
- Rodolpho, J. R. C., Silva, T. C. C., Hoga, L. A. K. & Borges, A. L. V. (2014). Brezilya, São Paulo şehrinin çevre bir bölgesinde yaşayan yetişkin kadınların benlik saygısı. *Women International*, 36(4), 424–438.
- Sarıgöz, O. (2015). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin görüş ve farkındalıkların değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kıbrıs.
- Sevinç, Ş. & Çelebi, M. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(özel), 3533-3564.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Soykut Gündoğar, H. (2019). *Hemşirelerin yaşam boyu öğrenme durumları ile problem çözme becerilerinin incelenmesi (Bartın ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

- Şahan, G. (2018). Education of Woman in Turkey. Chapter 19. *New Horizons in Educational Sciences – 1*, Eds.; Çetin, T., Şahin, A., Mulahıç, A. & Obralıç, N., Lambert Academic Publishing, pp. 365-381.
- Şahan, G. & Yasa, H. D. (2017). Assessment of the contribution of Life-Long Learning and Adult Education Master's Education to students. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5), 1851- 1867.
- Şahin, S., Köğce, D., Özpinar, İ. & Yenmez, A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. Yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 185-213.
- Tetikli Nart, H. (2019). *Çalışan ve çalışmayan kadınların depresyon, anksiyete ve benlik saygı düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tett, L. & Maclachlan, K. (2007). Adult literacy and numeracy, social capital, learner identities and self-confidence. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 150-167.
- Tight, M. (1998). Education , education , education ! The vision of lifelong learning in the Kennedy, Dearing and Fryer reports .*Oxford Review of Education*, 24(4), 473-485.
- Torun, B. (2020). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, R. & Beşkaya, Y. (2018). Eğitim Yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(1), 159-181.
- Yurtçiçek-Ergüntop, S. (2019). *Kadın Öz Güven Ölçeği'nin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

İnternet Resources

- Millî Eğitim Bakanlığı (2009). Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi(2009-2014), Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, <https://www.yoikk.gov.tr/upload/hayat%20boyu%20ogrenme.pdf> (04.12.2020).
- Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü(2020). *2014-2018 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi*, [https://hbogm.meb.gov.tr/\(03.12.2020](https://hbogm.meb.gov.tr/(03.12.2020)
- TUİK(2020).*İşgücü İstatistikleri*, [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-Ekim-2020-37485\(01.01.2021](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-Ekim-2020-37485(01.01.2021)

35. Çelişkili yargılar bildiren Türk atasözlerine Freudyen bir yaklaşım¹

İsmail ABALI²

APA: Abalı, İ. (2024). Çelişkili yargılar bildiren Türk atasözlerine Freudyen bir yaklaşım. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 610-621. DOI: 10.29000/rumelide.1469440.

Öz

Ait olduğu milletin karakteri, kültürel perspektifi, dünya görüşü ve genel kabulleri ile düşünce yapısını yansıtan atasözleri; kısa, ahenkli ve kesin hüküm bildiren niteliğiyle kuşaktan kuşağa aktarılacak ve aktarıldığı her dönemin zihniyetinden bünyesine izler de katarak günümüze dek ulaşmıştır. Dolayısıyla atasözlerinin temel karakteristik özelliği, yalnızca icra edildiği zaman diliminin değil kültürel geçmişin değer yargıları ile duygu ve düşüncelerini de ihtiva etmesidir. O halde atasözleri; bir toplumun hem geçmişte yaşamış hem de halen yaşamakta olan bireylerinin ortak bilgi ve tecrübelerini göstermekte ve aynı şekilde toplumun çoğunluğunun zihin yapısı ile psikolojisinden de ipuçları sunmaktadır. Bir başka deyişle bu tür, içinden çıktığı halkın psikolojik özelliklerini resmeden ve hatta geçmiş yaşantısındaki psişik süreçlerinden haber veren bir sözlü gelenek ürünüdür. Atasözünün psikolojiyle olan söz konusu ilişkisi bağlamında, bu çalışmada da insan tabiatında mevcut olan ve ilkel olarak tarif edilen açlık, açgözlülük, cinsellik ve saldırganlık dürtüleri hakkında çelişkili, tutarsız ve zıt hükümler bildiren atasözleri psikanalitik folklor kuramı ışığında tahlil edilmektedir. Bu kapsamı ve niteliği taşıyan atasözleri, Sigmund Freud'un geliştirmiş olduğu Yapısal Kişilik Teorisi bağlamında ele alınmış ve teorisyenin sınırlarını çizmiş olduğu benlik katmanlarına göre analiz edilmiştir. Çalışmada, atasözlerinin açlık, açgözlülük, cinsellik ve saldırganlıkla ilgili genel itibarıyla üç çeşit hüküm içerdiği tespit edilmiş; bunun sebebinin de kişiliği ve benliği belirleyen id, süper ego ve ego adlı psişik mekanizmaların karakteristik özelliklerinden ve aralarındaki ilişkinin doğurduğu ruhsal süreçlerin niteliğinden ileri geldiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Psikanalitik Folklor, Yapısal Kişilik Teorisi, Sigmund Freud, Atasözleri

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %0

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 16.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469440

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlük

² Doç. Dr., Iğdır Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türk Halk Edebiyatı ABD / Assoc. Prof., Iğdır University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Department of Turkish Folk Literature (Iğdır, Türkiye), ismail.abali@igdir.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-2361-039X, **ROR ID:** https://ror.org/05jstgx72, **ISNI:** 0000 0004 0399 344X

A Freudian approach to Turkish proverbs including contradictory expressions³

Abstract

Proverbs, which reflect the character, cultural perspective, world view, general assumptions and mentality of the nation to which they belong, have survived to the present day by being transmitted from generation to generation with their short, harmonious and precise judgement and by adding traces of the mentality of each period in which they were transmitted. Therefore, the main characteristic feature of proverbs is that they contain the value judgements, feelings and thoughts of not only the time period in which they are performed but also the cultural past. Therefore, proverbs show the common knowledge and experiences of the individuals of a society, both those who lived in the past and those who are still living, and they also provide clues from the mentality and psychology of the majority of the society. In other words, this genre is a product of oral tradition that depicts the psychological characteristics of the people from which it emerges and even informs about their psychic processes in their past lives. In the context of the aforementioned relationship between proverbs and psychology, this study analyses the proverbs that express contradictory, inconsistent and opposite judgements about hunger, greed, sexuality and aggression impulses, which are present in human nature and described as primitive, in the light of psychoanalytic folklore theory. The proverbs that have this scope and quality are handled in the context of the Structural Theory of Personality developed by Sigmund Freud and analysed according to the layers of self that the theorist has drawn the boundaries of. In the study, it has been determined that proverbs generally contain three types of judgements about hunger, greed, sexuality and aggression; and it has been concluded that the reason for this is due to the characteristic features of the psychic mechanisms called id, super ego and ego, which determine the personality and self, and the nature of the psychic processes caused by the relationship between them.

Keywords: Psychoanalytic Folklore, Structural Personality Theory, Sigmund Freud, Proverb

Giriş

Anonim halk edebiyatının müstakil türlerinden biri olan ve düz konuşmadan bağımsız bir şekilde icra edilmesi mümkün olmayan atasözünün ortaya çıkması için belli bir vesilenin söz konusu olması gerekmektedir. Bir başka deyişle atasözü; konuşma içeriğine destek oluşturmak, zıt bir anlam ifade etmek ya da düşünceyi örnekleme gibi amaçlarla icra edilir. Bu tür; kısalık, kesinlik, anlatıma kattığı aydınlık gibi nitelikleriyle düz konuşma esnasında hemen fark edilebilir. Çünkü uyak, ölçü, ahenk gibi bazı şiirsel özellikleriyle atasözünün sıradan ifadelerden ayrımı ile hafızaya kaydedilmesi daha kolay hale gelmektedir (Boratav, 2000, s. 119).

³ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 0

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 16.03.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469440

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Dundes'a göre geleneksel dünya görüşü, halk fikirlerinin oluşturduğu bütüncül bir yapıdır. Folklor ürünlerinin tamamı ise bir halkın anonim dünya görüşünün dışavurumu niteliğindedir. Bilhassa atalardan miras kalan öğüt verici arkaik sözler, bünyesinde en az bir halk fikri barındırmaktadır. Bir başka deyişle bu sözler, mensubu olduğu toplumun davranışlarının ve hayat anlayışının altında yatan hükümleri ihtiva etmektedir. Atasözleri hayata, insana, doğaya ve bunlar arasındaki çeşitli ilişki örüntülerine dair düzenlenmemiş kesin yargıları içerir (Çobanoğlu, 2000, s. 12).

Bir toplumun temel zihin yapısını birlik ve bütünlükle gösteren ve bu konuda önemli bir sözlü gelenek ürünü niteliği taşıyan atasözleri, ait olduğu milletin yaşantı içerisindeki uyulması beklenen kurallarını ihtiva eder. Bu nedenle de söz konusu tür, milletlerin karakterlerini, dünya görüşünü ve zihniyetlerini ifade eden özlü sözlerdir. Nitekim atasözlerinin evrensel olmasının, bir başka deyişle tüm milletler ve topluluklar nazarında benzer işlevleri taşımasının en önemli nedenlerinin başında, insana tabiat karşısında bilgi ve yol gösteren hükümlerle kurulu olması gelmektedir. İnsanoğlu, tabiatla olan mücadelesini ve sosyokültürel yaşamışlıklarını iletişim ve dil aracılığıyla tecrübe haline getirip muhafaza ederek sonraki kuşaklara aktarmış ve böylece kültürü, medeniyeti tesis etmiştir. Söz konusu unsurların tesisinde ise atasözleri başrolü oynamıştır. Çünkü bilgi ve tecrübelerin aktarılışı esnasında sözlü insan hafızası ahenk, ritim gibi sanatsal unsurlarla şifahi kalıcılığı sağlamış ve atasözleri, bu sanatsal unsurlarla kurulu yapısıyla insanlığın yüzyıllar boyunca edinmiş olduğu deneyimleri günümüze dek getirmiştir (Çobanoğlu, 2004, s. 1-2). Bununla beraber iletişimin tamamen sözle gerçekleştirildiği ve sözlü geleneğin insanlık tarihinin temel belirleyicisi olduğu dönemlerde, duygu ve düşünceleri kalıplaştırarak bünyesine alan ve bu sayede kolayca ezberlenebilen atasözleri, bilgiyi muhafaza etmek için insan zihninden başka herhangi bir araç-gerecin olmadığı sözlü kültür döneminde, bilgiyi en yoğun ve kolay biçimde hatırlanacak şekilde korumuş ve sonraki kuşaklara aktarmıştır. Böylece atasözlerinin nesiller boyunca teşkil edilmiş bilgi ve tecrübelerin, bir ulusun dünya görüşüne ait değerlerinin, kendine özgü niteliklerinin ve geleneksel yaşam perspektifinin en ikna edici şekilde aktarılabilirdiği türler olduğunu söylemek mümkündür (Keskin, 2019, s. 53).

Atasözünün belirgin özelliklerinden biri, toplum tarafından geleneksel olarak kabul edilmiş değerler etrafında meseleye ya da duruma kesin bir çözüm getirmesidir. Atasözü, icra edildiği anda problemi açıklığa kavuşturur, tartışmayı bitirir ve kargaşayı sona erdirir. Özellikle "atasözü muhakeme edilemez" anlayışının mevcut olduğu toplumlarda bu sözler, ataların ve geçmiş aklın ürünü olarak kabul edildiği için kolektif bilincin en iyi çözüm sunan sözleri şeklinde algılanır. Yani atasözleri, milletlerin en derli toplu biçimde millî aklının ve ortak bilincinin eserleridir. Böylece toplumsal bir meşruiyet kazanmış olan atasözleri, sosyokültürel sorunların daha önce de ortaya çıkmış ve neticesinde çözülmüş olduğunu hatırlatır (Çobanoğlu, 2004, s. 12).

Mensubu olduğu milletin genel kabulleri ile yaşamın her alanına dair genel kaidelerini, hayat perspektifi ile felsefesini ortaya koymasının yanında atasözleri, halk psikolojisinden de izler taşımaktadır. Nitekim Kurt (1989, s. 6), atasözleri üzerine yapılacak psikolojik araştırmaların; geleneksel toplumunun yaşayış biçimi, insan ilişkileri, bazı davranışların sebeplerinin belirlenmesi vb. konularda ipuçları vereceği noktasında değerlendirmelerde bulunmuştur. Araştırmacıya göre toplumun genelinin görüş ve değer yargılarını yansıtan atasözleri, çoğunluğun duygu, düşünce ve fikirlerine işaret etmektedir. Böylece halkın kolektif zihninde işlemekte olan genel psikik süreçleri ile ilgili somut veriler de ortaya koyabilme potansiyeline sahip bu tür, Turgay'a göre (1977, s. 30) psikoloji ve psikiyatri penceresinden bakıldığında bilim insanlarına pek çok şey öğretmektedir. Araştırmacı, böylece, halkın zengin yaşantı ve tecrübeleriyle teşkil edilen atasözlerinin bilimsel gerçeklikler taşıdığına ortada olduğu inancındadır. Buna göre halk, yalnızca bilimin inceleyeceği malzemeler üretmekle kalmamış; atasözleri aracılığıyla

psikoloji bilimine doğrudan katkıda bulunmuştur. Nitekim Rıza Tevfik, atasözlerinin psikologlara benzediğini belirtir. Ona göre atasözleri bireyin duygularını çözümleyen, gizlemiş olduğu hislerini açığa çıkaran ve kişinin asıl kişiliğini açıklayan bir psikologdur. Baltacıoğlu ise atasözlerinin yalnızca ilmi gerçekleri değil felsefi hakikatleri de ihtiva ettiğini vurgular. Araştırmacıya göre söz konusu tür, psikanaliz biliminin inceleme alanına giren ipuçları saklar (Akt. Kurt, 1989, s. 5).

Atasözünün psikoloji bilimi ile ilgili bahsedilen ilişkisi ve Jung'un (2006, s. 327) "...insan psişesi, bütün bilimlerin ve sanatların döl yatağıdır" düşüncesi çerçevesinde bu çalışmada, benzer konularda birbiriyle çelişkili hükümler bildiren atasözleri psikanalitik bir incelemeye tabi tutulmaktadır. Bilindiği üzere anonim Türk halk edebiyatı dâhilinde bazı atasözleri bulunmaktadır ki aynı konuda birbirine tezat oluşturabilecek yargılar ihtiva etmektedir. Elbette bu niteliği, söz konusu türün söylenme amacına göre şekillenmesi ya da hayatın her alanında mevcut olan muhtemel tüm durumları kapsayacak biçimde kurgulanması gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Bu çalışmada ise –yukarıda da ifade edildiği gibi– atasözlerinin bu özelliği edinmesine sebep olan etmenlere Freud'un Yapısal Kişilik Kuramı çerçevesindeki görüşleri de eklenmekte ve mezkûr türün psikoloji ile olan ilişkisine farklı bir boyut kazandırılmaktadır. Bu bağlamda, Anadolu sahası Türk atasözlerinin açıklık, açgözlülük, cinsellik ve saldırganlık dürtüleriyle ilgili zıt yargılar ihtiva eden örnekleri⁴ ismi anılan kuram çerçevesinde tahlil edilmiştir. Verilerin yazılı kaynaklardan elde edildiği çalışmada, aynı zamanda atasözü niteliğine sahip deyim, düzgü⁵ gibi diğer kalıplaşmış sözler de kapsam dâhiline alınmıştır.

1. Freud'un yapısal kişilik kuramı

Psikanalizi kuran, sistemleştiren ve bunu hasta tedavilerinde kullanarak psikoloji alanında çığır açan Sigmund Freud'un Yapısal Kişilik Kuramı, öncesinde geliştirmiş olduğu Topografik Kişilik Kuramından kaynağını almaktadır. Freud; bilinç, bilinç öncesi ve bilinçaltı gibi katmanların teşkil ettiğini savunduğu kişilik modelinin hem düşüncelerini açıklamada hem de hasta tedavilerinde yetersiz kaldığına kanaat getirmiş ve yeni bir kuram ortaya atarak kişiliğin nasıl şekillendiğini açıklamaya çalışmıştır. Araştırmacı bu kuramıyla insan davranışlarının meydana gelmesinde etkili olan ve üç yapıdan meydana gelen yeni bir model geliştirmiştir. Yapısal Kişilik Kuramı olarak bilinen söz konusu modele göre bireyin zihinsel faaliyetleri ile davranışlarını yöneten üç adet mekanizma bulunmaktadır. Bunlar; id, ego ve süper egodur. Freud'a göre bireyin kişiliği ile davranışları bu üçünün arasında geçen psişik süreçlerin bir tezahürüdür.

Bu mekanizmalardan ilki iddir. Bireyin ilkel benliğini ifade eden ve libido deposu olarak nitelendirilen bu yapı tamamen haz prensibine göre çalışmaktadır. Bireyin tatmin edilme ihtiyacı hissettiği dürtülerin bir an önce doyurulmasına yönelik işleyen id, mantık dışı da olsa arzu ve isteklerinin gerçekleştirilmesi amacıyla kişiliğe yön vermeye çalışır. Cinsel arzular, bencilce istekler, ahlaksız dürtüler, akıldışı talepler ve vahşet içerikli düşünceler gibi toplumca tasvip edilmeyen, ima edilmesi bile çeşitli cezalandırılmalara neden olan libidinal fantezilerle kaplanmış id, tutku ve hırsın sembolü niteliğindedir. Kişiliğin oluşmaya başladığı, yani yaşamın ilk anlarında tamamen idin direktifleriyle hareket eden bireyin benliği, sonraki

⁴ Fonetik ya da dilbilgisel bağlamda değişmiş fakat halkın kendi bakış açısına göre yeni biçim ve anlamlar kazanmış atasözleri de bu kapsamda değerlendirilmiştir. Çünkü çalışmada, atasözlerinin anlamsal ya da biçimsel özgün formlarının değil halk nazarında ihtiva ettiği psikolojik içeriklerinin tahlil edilmesi amaçlanmıştır. Sözelimi "Güzele bakmak sevaptır" atasözünün orijinalinin "Güzel bakmak sevaptır" olduğu bilinmektedir. Fakat bu atasözü artık, halk zihninde karşı cinse yönelik bir davranışa verilen hüküm niteliğindedir.

⁵ Kaya'ya (1999, 403) göre düzgü; muhtelif konularda söylenmiş, tecrübe ve görüşleri bildiren ve atasözü işlevi taşıyan ölçülü ve uyaklı anonim halk edebiyatı ürünlerindedir.

süreçte ayrılmaya başlamaktadır. Bir başka deyişle yaşantı, idin bünyesinden bir başka yapının, yani süper egonun tezahür etmesine neden olmaktadır.

Süper ego, idin engellenemez arzu ve isteklerine şiddetle karşı çıkan, aynı zamanda, gerektiğinde id kadar zalim olabilen ayrı bir mekanizma olup bireydeki ahlaki yönü temsil eder. Freud'a (2020, s. 35-37) göre süper ego, idin erken dönemdeki bir tortusu olup ilk dönemlerindeki aşırı tutkusu ve libidinal güçlerinden doğmuştur. Araştırmacı tarafından Oedipus kompleksinin bir sonucu olarak meydana geldiği iddia edilen süper ego; iddeki anneye duyulan yakınlık, baba korkusu ve sonraki süreçte ortaya çıkan bilinçsiz suçluluk duygusundan oluşmuştur. Bu kompleks ne kadar güçlüyse ileriki zamanlarda süper egonun, ego üzerindeki baskısı da o denli kuvvetli olacaktır. Söz konusu baskı, Oedipus kompleksinin getirdiği bilinçdışı bir suçluluk ve vicdan olarak şekillenmiştir. Süper egoyu bu denli güçlü yapan ise bireyin ileriki yaşantısında etkili olan otorite, dinî öğretiler, eğitim vb. olabilmektedir. Kısacası süper ego, insanda yüce ahlaki bir yapının varlığının kanıtıdır. Bu mekanizma, üstün bir tabiattır ve çocuklukta anne-baba ilişkilerinin bir temsili durumundadır. Küçük çocuğun kendisinden daha üstün bir tabiatı korkup ona hayranlık beslemesi ve bir yetişkin olduğunda da bu tabiatı kendisine karakter olarak yerleştirmesi süper egonun id ile olan ilişkisine ve nasıl ortaya çıktığına verilecek açıklayıcı bir örnektir. Dolayısıyla süper ego, insanın yüce tabiatının beklediği her şeye yanıt verebilir. Çocuk büyüdükçe babanın rolünü öğretmenler ve otorite sahibi başka kişiler yerine getirir. Onların emir ve yasaklamaları, süper egoda vicdani bir denetim mahiyetinde oluşturulmaya başlamıştır.

İdin arzuları ile süper egonun yasaklarının doğurduğu kargaşanın çözümü, bireyin psişik yapısında meydana gelmiş olan ego adındaki başka bir mekanizmada gizlidir. Bu yapı, idin ahlaksız ve vahşi isteklerinin süper ego tarafından bastırılması neticesinde ortaya çıkar ve söz konusu arzuları hem ide hem de süper egoya farklı formlarda kabul ettirerek orta yolu bulur. Böylece ego hem idin hem de süper egonun tatmin olmasını sağlar. Freud'a (2020, s. 64-66) göre iddeki libido ve süper egodaki haşinliğin altında ezilen ve hepsine hizmet etmeye çalışan zavallı bir yaratık olan ego, aynı zamanda dış dünya ile id arasında da arabulucudur. Dış dünyayı id için katlanılabilir kılar, dünyayı idin dilekleriyle uyumlu bir hale getirir. Aynı zamanda kendini ide libidinal bir obje olarak sunup onu kendine bağlamayı amaçlar. Ego, idin sadece yardımcı değil aynı zamanda efendisinin sevgisini kazanmaya çalışan bir köle gibidir. İd ile mümkün olduğunca iyi ilişkiler sürdürüp onunla arasında rasyonellik sağlamaya çalışır. Gerçekliğin nasihatlerine dik başlılık gösterdiği zamanlarda bile ide tam bir itaatkârlık gösteriyormuş gibi davranır. İdin gerçeklik ile çatışmalara başladığında süper ego ile yaşadığı çatışmaları da gizlemektedir. Bununla beraber ego, süper egonun saldırıları altında acı çekmektedir. Ona duyduğu korkunun temelinde vicdan korkusu vardır. Süper ego haline dönüşmüş olan varlık bir zamanlar onu Oedipus kompleksi bağlamında hadım etmekle korkutmuştur. Bu da vicdan korkusu haline bürünmüştür.

Bireyin psişik yapısında meydana gelen id-süper ego çatışmasının ego bünyesindeki çözümü ise savunma mekanizmaları adı verilen ayrı bir işleyişle gerçekleşmektedir. İddeki libinial arzuların, süper egonun yasaklamalarına maruz kalmadan giderilmesi ve aynı zamanda bu tatminin süper egoya kabul edilebilir nitelikte gösterilmesinden sorumlu olan ego, çeşitli savunma mekanizmaları geliştirmek suretiyle her iki psişik yapıyı –bir nevi- kandırmakta ve görevini yerine getirmektedir. Nitekim Karaca'ya (2000, s. 121) göre savunma mekanizmaları, idden gelen doyumlanma güdüsünün süper egodan gelen engelleme ya da çatışma süreci neticesinde ortaya çıkan kaygı durumuyla baş edebilmek için egonun kullandığı geçici psişik bir çözümdür. Savunma mekanizması kullanıldığında davranışların gerçek işlevleri şuur dışına itilir ve gerçekler olduğundan farklı algılanır. Bir başka deyişle savunma mekanizması kullanan insan için savunma, avunma şeklinde karşımıza çıkar; bireydeki kaygı düzeyi

azalır. Neredeyse tüm insanların kullanmakta olduğu bu mekanizmalara başvurmak olağan psikolojik bir durum şeklinde kabul edilse de aşırı kullanım ise psikolojik bozukluk olarak yorumlanmaktadır. Savunma mekanizmalarına sürekli başvuran insanların gerçeklikleri kabul etmesi zorlaşmakta, çevreye uyumu güçleşmekte ve birey enerjisini gereksiz yere harcamaktadır. Savunma mekanizmaları, belirtileri yok eden fakat hastalığı iyileştiremeyen avutucu ilaçlar gibidir. Psikik süreçler neticesinde ortaya çıkan engelleme ve çatışmanın doğurduğu kaygıları azaltan bu mekanizmalar, gerçekçi bir çözüm bulununcaya dek insana psikolojik bir rahatlık sağlar; fakat gerçekçi çözümlerin bulunamaması durumunda ise ruhsal bozukluklara yol açabilir. Zira savunma mekanizmaları insanı hiçbir zaman doyuma ve mutluluğa ulaştırmaz.

Bir kültürel çevrede savunma mekanizmalarının kullanım sıklığı, bunlara göndermede bulunan atasözlerinin nitelik ve niceliğiyle doğru orantılıdır (Karaca, 2000, 121). Bir başka deyişle bir topluluğa ait atasözlerinde, savunma mekanizmaları çokça ve çeşitli biçimlerde kullanılmışsa bu durum, Freudyen yaklaşıma göre söz konusu toplumda mevcut olan bireylerin de günlük yaşamında bu mekanizmalara sık sık başvurduğu anlamına gelmektedir. Bu da bireylerin oluşturduğu toplum genelinde, id-süper ego çatışmasının yaygın olduğu, egonun her daim savunma mekanizması geliştirmek zorunda kaldığı ve daha da önemlisi söz konusu toplumun nesiller boyunca üç psikik yapıya da hizmet eden ya da bunların etkisiyle söylenmiş atasözlerinin meydana geldiği anlamını taşımaktadır. Dolayısıyla birbirine tezat oluşturan ve çelişkili yargılar ihtiva eden atasözlerinin bu niteliğini, bireylerin psikik yapısındaki bu üç mekanizmada aramak yerinde olacaktır. Özellikle de açlık, açgözlülük, cinsellik ve saldırganlık gibi dürtüler hakkında söylenmiş tezat atasözleri Yapısal Kişilik Kuramı açısından incelenmeyi beklemektedir.

2. Yapısal kişilik kuramı bağlamında çelişkili ifadeler bildiren atasözleri

2. 1. Açlık dürtüsüne yönelik atasözleri

Fizyolojik dürtülerden biri olan ve yaşama/var olma ihtiyacından kaynaklanan açlık güdüsü, Türk atasözlerinde bireyi bu güdüyü⁶ doyurmaya yöneltmektedir. Söz konusu doyum ise olumlu veya olumsuz davranışlara yol açar. Atasözlerine göre açlıkla karşı karşıya kalan insanların göstereceği tavırlar, kurdun yavrusunu yiyecek kadar idine yenik düşmesine (Aç kurt yavrusunu yer) ya da kuru ekmek yiyebilecek kadar da kanaatkâr olmasına sebep olmaktadır (Kurt, 1989, s. 49-50). Certel'e (1997, s. 47-48) göre açlık güdüsü, atasözlerinde çokça karşılaşılan bir dürtüdür. Açlık güdüsünü işleyen atasözlerinde, açlığın kişiyi tehlikeli davranışlara sevk edebileceği ve içten gelen bir motive kaynağı olduğu için açlığı giderme noktasında bireyin davranışlarının mazur görülmesi gerektiği mesajı da verilmektedir. Bu bağlamda, açlık öyle bir güdüdür ki dinî inançlar ile ahlaki ve hukuki kurallar bile bunun önüne geçemez.

Açlık dürtüsü, idin engellenemez arzularından biri olup ortaya çıktığı durumlarda her ne pahasına olursa olsun doyurulması yönünde içten gelen güdüler vasıtasıyla bireyin davranışlarına doğrudan etki etmektedir. Söz konusu durum ve doğuracağı sonuçlar yüzyıllar boyunca halk bilgelğinde bir karşılık bulmuş ve atasözlerine yansımıştır. Halk, adeta bir psikolog gibi bu dürtünün idin vahşi doğasının bir gereği olduğu noktasında teşhisi koymuş ve bu yönde tespit, uyarı ve nasihatlerle sonraki nesli ikaz etmiştir. Sözelimi "Allah karın vermiş, içini derin vermiş (Kaya, 1999, s. 432)", "Can boğazdan gelir

⁶ Güdü; organizmanın fizyolojik ve psikolojik isteklerini, arzularını veya ihtiyaçlarını kapsayan genel bir kavram olup insan davranışını yönlendiren unsurlardan biridir. Güdülenme esnasında bireyin davranışlarında değişiklik görülür. Güdülendiğinde, faaliyetlerinde bir artış görülen bireyin ya arzulanan şeye yaklaşması ya da zararlı olarak algıladığı şeyden uzaklaşması söz konusu olur (Certel, 1997, s. 46).

(Aksoy, 1988, s. 211)”, “Atın ölümü arpadan olsun (Aksoy, 1988, s. 162)” ve “Üzümü ye, bağını sorma (Aksoy, 1988, s. 456)” atasözlerinde, açlığın ne kadar engellenirse engellesin neticesinde mutlaka doyuma ulaştırılması gereken güçlü bir dürtü olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca “Farzdan evvel farz var, namazdan evvel boğaz var (Gönen, 2006, s. 526)” atasözünde ise açlık gibi fizyolojik ihtiyaçların, dinî gereksinimlerden daha önce giderilmesi icap eden, hatta söz konusu doyumun namazdan daha önce gerçekleştirilmesi gereken bir farz olduğu tespiti de yapılmaktadır. Böylesine kuvvetli bir dürtü olan açlığın giderilmemesi durumunda ise doğabilecek birtakım sorunlar da yine atasözlerinde çeşitli mecazlarla ifade edilmiştir. Örneğin “Aç köpek fırın deler (Aksoy, 1988, s. 112)”, “Aç anansa da kaç (Aksoy, 1988, s. 109)”, “Açın imanı olmaz (Aksoy, 1988, s. 111)” ve “Nerde aç, ordan kaç; nerde aş, oraya yanaş (Gönen, 2006, s. 589)” gibi atasözlerinde, aç kalmış bir kimsenin hukuki, dinî ya da ahlaki hiçbir ölçütü dinlemeyecek kadar akli başında olmadığı ve dürtüsünü tatmin etmek için her türlü yolu denebileceği düşüncesi verilerek toplum ve sonraki nesil uyarılmaktadır.

Freud’un Yapısal Kişilik Kuramına göre idin tüm arzuları, süper egonun vicdani muhakemesi tarafından engellenmeye maruz kalmaktadır. Dolayısıyla açlık gibi engellenemez nitelikteki dürtüler de bu mekanizma tarafından yargılanmaktadır. Özellikle ahlaki boyutta bu dürtüye süper egonun birtakım kısıtlamaları söz konusu olabilmektedir. Örneğin süper egonun etkisiyle ortaya çıktığını düşündüğümüz “Harama el uzatılmaz” ve “Sofrada elini, sohbetle dilini kısa tut (Kaya, 1999, s. 434)” gibi Türk atasözlerinin dinî ve toplumsal ahlak kurallarını ide hatırlattığı ortadadır. Süper egonun ide olan baskılarının tezahür ettiği kimi atasözlerinde ise sosyal etmenlerden ziyade içsel faktörler rol oynamıştır. Nitekim “Kör boğaz bugün yediyse yarın ‘yemedim’ dermiş (Abalı, 2019, s.248)”, “Deveyi yardan uçuran bir tutam ottur (Aksoy, 1988, s. 239)”, “Genç mezarı çok, aç mezarı yok (Abalı, 2019, s.243)”, “Aç yat, dinç yat (Gönen, 2006, s. 393)”, “Boğazda bostan bitmez (Abalı, 2019, s.235)” ve “Az yiyen az uyur, çok yiyen güç uyur. (Aksoy, 1988, s. 172)” gibi atasözlerinde görülen baskı, herhangi bir dışsal etmene gereksinim duymadan süper egonun içsel ikazları ile hatırlatmalarını içermektedir. Atasözlerinde, bireyin aç kalmakla ölmeyeceği, açlığın giderilemeyecek bir dürtü olmadığı ve hatta insanı dinç ve sağlıklı tuttuğu gibi tespit ve öğütler bulunmaktadır.

İd, mantıksızlığın; süper ego da vicdanın simgesi durumunda iken ego ise aklın ve sağduyunun simgesidir. İd ile süper ego arasındaki açlık dürtüsünün yol açtığı krize çare ve çözüm üretmek egonun görevidir. Nitekim bireyin ruhsal yapısında mevcut olan bu mekanizma etkisiyle ortaya çıkmış “Aç ölmez, gözü kararır; susuz ölmez, benzi sararır (Kaya, 1999, s. 409)” atasözünde ego, açlığın doyurulması ya da doyurulmaması durumunda ortaya çıkabilecek sorunları dile getirmektedir. Bir başka deyişle ego, açlığın giderilmemesi durumunda süper egoya bireyin sağlık sorunlarına maruz kalabileceği ikazını yapmakta iken aynı zamanda ide de açlığın ölümle sonlanabilecek kadar uzun sürmeyen, sabredilebilecek bir dürtü olduğunu ve eninde sonunda muhakkak doyuma ulaşabileceğini hatırlatmaktadır. Aynı şekilde “Verince doymalı, vurunca duymalı (Kaya, 1999, s. 404)” sözünde de açlık dürtüsünün doyumunu arzulayan id ile kendisine sosyal normları (-mah ekinin kattığı anlama binaen) hatırlatmakta olan süper egonun çekişmesini sonlandıran yine ego olmuştur. Böylece söz konusu mekanizma, ısrarcılıkta birbiriyle yarışan süper ego ve idin arasını bulabilmekte; bireyin kişiliğinin ve davranışlarının şekillenmesini sağlamaktadır.

2. 2. Açgözlülüğe (mal edinme hırsı) yönelik atasözleri

Açlık hatta saldırganlık dürtüsüyle de ilişkilendirebileceğimiz açgözlülük; mevcut ihtiyaçtan daha fazla para ya da mal edinme hırsı olarak da tarif edilebilmektedir. Gerekemediği halde maddi varlıkların daha fazlasına sahip olma arzusu temelinde ortaya çıkan bu hırsın, bireyin idinden gelen bir dürtü niteliğine

büründüğü açıktır. Gerek yaşam tatmini gerek de diğer insanlar üzerinde tahakküm kurma gayreti noktasında tezahür eden ağgözlülük, bireyin ruhsal dünyasının karanlık bölgelerinden çıkan bir güdü olmalıdır. Maddi-manevi tüm kaynaklara karşı beslenen doyumsuzluğun bir ifadesi mahiyetindeki söz konusu hırs, diğer insanlara yönelik duyulan umursamazlığa da karşılık gelmektedir. Bu yönüyle ağgözlülük, idde bulunan vahşi ve saldırgan dürtülerin tabiatını taşımaktadır. Dolayısıyla ağgözlülüğün id, süper ego ve egonun etkisiyle söylenmiş atasözlerinde yer alması da kaçınılmazdır.

İdin temel dürtülerinden açlığın karakteristik özelliklerini taşıyan ağgözlülüğün id etkisiyle söylenmiş Türk atasözlerindeki dikkati çeken ilk tezahürü, kolay ve zahmetsiz yollardan ele edilebilecek para veya mal edinmeye yöneliktir. Nitekim “Bedava sirke baldan tatlıdır (Aksoy, 1988, s. 184)”, “Devletin malı deniz, yemeyen domuz (Gönen, 2006, s. 493)” ve “Armut piş, ağzıma düş (Gönen, 2006, s. 422)” atasözlerinde de karşımıza çıktığı üzere zenginliğe herhangi bir bedel ödemeksizin ulaşma arzusu, idin mantık dışı ve her ne biçimde olursa olsun gerçekleşmesini talep ettiği isteklerinin bir yansımasıdır. Aynı şekilde, sahibi olunan malın veya paranın da kaybedilmesi korkusu yine idin etkisindeki dürtülerin bir özelliğidir. Sözelimi “Para isteme benden, buz gibi soğurum senden (Aksoy, 1988, s. 412)”, “Mal canın yongasıdır (Aksoy, 1988, s. 385)” ve “Varlıkta darlık olmaz, yoklukta dirlik olmaz (Gönen, 2006, s. 629)” gibi atasözleri, elde edilmiş olanın her ne sebeple olursa olsun yitirilmemesi gerektiği düşüncesi ekseninde oluşturulmuştur. Bunun yanında, idin tahakkümü altındaki kimi atasözlerinde de gerçekleşme sebebi ve biçimine bakılmaksızın gerektiğinden daha fazla miktarda paraya ve mala ulaşılması gerektiği fikri mevcuttur. Örneğin “Paranın yüzü sıcaktır (Aksoy, 1988, s. 412)”, “Fazla mal göz çıkarmaz (Aksoy, 1988, s. 280)”, “Mal malamatı örter (Aksoy, 1988, s. 386)”, “Varsa paran, yoktur yaran (Gönen, 2006, s. 627)”, “Dünyada mekân, ahirette iman (Gönen, 2006, s. 502)”, “Dostluk başka, alışveriş başka (Gönen, 2006, s. 498)” ve “Paran olursa Mehmet Ali’sin, paran yoksa başı açık delisin (Gönen, 2006, s. 602)” gibi atasözleri daha çok malın daha fazla haz verdiği ve zenginliğin her türlü olumsuzluğu bertaraf edeceği düşüncesini taşımaktadır.

İdin atasözleri bağlamındaki bu akıldışı isteklerine ise süper egonun ahlaki ve vicdani engellemeleri cevap vermektedir. Süper ego gerek günaha girme ve ayıplanma gibi dinî ve toplumsal normlarla gerek de gerçekçi yasaklarla idin mantıksız ve ahlaksız arzularını baskılamaya ve dizginlemeye çalışmaktadır. Nitekim “Haram mal karın doyurmaz, doyursa da devamlı olmaz, olsa da hayırlı olmaz (Gönen, 2006, s. 539)”, “Dünya malı dünyada kalır (Aksoy, 1988, s. 252)”, “Haramın binası olmaz (Aksoy, 1988, s. 302)”, “Çok mal haramsız, çok laf yalansız olmaz (Aksoy, 1988, s. 224)”, “Mal sahibi, mülk sahibi; hani bunun ilk sahibi (Gönen, 2006, s. 582)”, “Mal da yalan mülk de yalan, var biraz da sen oyalan (Gönen, 2006, s. 582)” ve “Şeriatte seninki senin benimki benim, tarikatte seninki benim benimki senin, hakikatte ne seninki senin ne benimki benim (Kaya, 1999, s. 425)” gibi sözlerin temel amacı idi din gibi yüce bir tabiata karşı engellemektir. Öyle ki atasözlerinde sebepsiz yere ve haram yollarla varlıklı hale gelmenin vicdana aykırı bir durum olduğu öğütlenmektedir. Aynı şekilde “Kâr eden ar etmez (Aksoy, 1988, s. 345)” atasözünde ise süper ego, idi sosyal normlar yaptırımıyla tehdit etmektedir. Atasözünde belirtilen yargıya göre bir kimse eğer kâr etmişse bu, bir başkasının hakkını gasp ettiği anlamına gelir ki söz konusu durum da toplum içinde ayıplanma yaptırımını doğurur. Süper egonun etkisiyle söylenmiş kimi atasözlerinde de paranın ve malın fazlasının gereksiz olduğu, hatta olumsuz sonuçlar doğurabileceği düşüncesi de yaygındır. Nitekim “Para dediğin el kiri (Aksoy, 1988, s. 411)” ve “Az olsun, öz olsun (Kaya, 1999, s. 516)” sözlerinde dünya hayatının fazla para kazanmak için uğraşmayı gerektirmeyecek kadar kısa ve anlamsız olduğu vurgulanırken “Çoğu zarar, azı karar (Kaya, 1999, s. 410)”, “Azıcık aşım, kaygısız başım (Kaya, 1999, s. 416)”, “Deve boynuz ararken kulaktan olmuş (Aksoy, 1988, s. 238)” ve “Mal canı kazanmaz, can malı kazanır (Aksoy, 1988, s. 385)” atasözleri ise

gereksinimden fazlasını elde etmeye çalışmanın eldekinin de yitilmesi durumuna sebep olacağı ya da başka birtakım tehlikeleri doğuracağı düşüncesini içermektedir.

Açgözlülük eksenindeki atasözlerinde de id ve süper egonun arasını yine ego bulmaktadır. Zira ego; bedel ödemeye dayandırmak suretiyle fazla mal sahibi olmayı süper egoya sevimli ve zararsız göstermeye çalışırken ide de arzulanmış objeyi kamufle ederek sunmaktadır. Nitekim “Emek olmadan yemek olmaz (Aksoy, 1988, s. 267)”, “Çalışırsan hakır hakır, aşın pişer fakır fakır (Gönen, 2006, s. 475)” ve “Sen işlersen mal işler, insan öyle genişler (Aksoy, 1988, s. 424)” sözleri süper egonun katı yargılamalarından sıyrılarak idin engellenemez dürtülerini tatmin etmektedir. Sahibi olunan malın paylaşılması noktasında da yine egonun aktif rolünü görebilmekteyiz. Örneğin “Ada bana, adayım sana (Gönen, 2006, s. 395)”, “Olma keser gibi hep bana hep bana, olma rende gibi hep sana hep sana, ol testere gibi bir sana bir bana (Kaya, 1999, s. 424)”, “Az verip ezdirme, çok verip azdırma” ve “Az verirsen yerinir, çok verirsen öğünür (Gönen, 2006, s. 391)” atasözleriyle ego söz konusu dürtünün doyuma ulaşması noktasında hem süper egoya hem de ide kabul edebilecekleri yolu göstermektedir. Fazla mal edinme hırsını süper egonun yargılamasından kurtarıp ide farklı obje ile sunma yoluna giden ego, aynı şekilde, “Cömertle nekesin harcı birdir (Aksoy, 1988, s. 214)”, “Mal adama hem dost hem düşmandır (Aksoy, 1988, s. 385)” ve “Yokluk koşturur, varlık coşturur (Kaya, 1999, s. 433)” sözleriyle zenginlik ile fakirliğin aynı derecede olumsuz sonuçlar doğuracağı yönündeki telkinleriyle bu iki mekanizmayı yatıştırılmaktadır.

2. 3. Cinsellik dürtüsüne yönelik atasözleri

Libido olarak da bilinen cinsel dürtü, bireyin bebeklik çağlarından itibaren yaşamının her safhasında etkin bir içgüdü olarak karşımıza çıkar. Freud’a göre bu dürtü, içsel kaygıların giderilmesini sağlayan hazza ulaşma içgüdüsüdür. Bedenin zevk alınan bölgelerinde yoğunlaşan cinsellik, vücuttaki bazı kimyasal değişimler yoluyla sağlanmaktadır. Böylece bir cinsel obje arayışına giren insan, haz ihtiyacını gidermek maksadıyla karşı cinsle yakın ilişkiler kurmaya başlar (Fromm, 2019, s. 152). Söz konusu ihtiyacın giderilmediği durumlarda ise rüyalar, hayaller ve fanteziler devreye girer. Libidonun büyük bir deposu niteliğinde olan idin dizginlenemez arzuları, Yapısal Kişilik Kuramına göre süper egonun sert kuralları karşısında engellenir ve bu çatışmayı yine ego çözüme kavuşturur.

İd bünyesindeki en vahşi dürtülerden biri olan cinsellik, süper ego tarafından da en çok bastırılan güdülerden biri olmuştur. Fizyolojik ihtiyaçlardan biri olan fakat toplumsal, örfi, hukuki ve dinî yaptırımlarla sert bir biçimde engellenen bu dürtüyle ilgili Türk milletinin genel fikirleri, atasözlerinin yüzyıllar içerisinde oluşmuş bilgi ve tecrübe dağarcığında yerini almıştır. Sözelimi “Güzele bakmak sevaptır (Aksoy, 1988, s. 297)”, “Güzele bakmanın göze faydası vardır (Aksoy, 1988, s. 297)”, “Göze yasak olmaz (Aksoy, 1988, s. 293)”, “Bekâr gözü, kör gözü (Aksoy, 1988, s. 184)” ve “Sini tıkırtısı, akçe şıkırtısı, taze fıkırtısı rahatlık verir (Kaya, 1999, s. 424)” sözlerinde, cinselliğin idin engellenemez dürtülerinden biri olduğu sezdirilmektedir. İdin söz konusu arzularına süper egonun sert ve emredici kısıtlamalarla cevap vermesi ise kaçınılmazdır. Çünkü Türk atasözlerinde süper ego ile egonun etkisiyle oluşmuş atasözleri çoğunluktadır. Zira bireyin çocukluktan yetişkinliğe dek önce anne-babasının yönlendirmesi, ardından da toplumsal ve kültürel değerler bireyin süper egosuna işlenir. Böylece süper ego, neticede kalıcı ahlak düzeninin bir simgesi haline gelir (Kurt, 1989, s. 34). Nitekim “Harama uçkur çözülmez” ve “Eline, diline, beline sahip ol” sözleri, bu mekanizmanın cinsellik dürtüsü hakkında en az id kadar zalimce bir tavır içinde olduğunu göstermektedir. Diğer ilkel güdülerde olduğu gibi cinselliği de mantık düzlemine çeken egodur. Ego, “Kancık yalanmadan erkek dolanmaz (Aksoy, 1988, s. 342)”, “Dişi köpek kuyruk sallamayınca erkek köpek ardına düşmez (Aksoy, 1988, s. 243)” ve “Kahpe içeriden olursa kapı

kilit tutmaz (Abalı, 2019, s.242)” atasözleriyle cinsellik konusunda da orta yolu bulmakta ve şehvet güdüsünü mantıklı gerekçelere oturtarak hem idin doyumunu sağlamakta hem de bu dürtüyü süper egonun vicdani kaidelerine uygun hale getirmeye çalışmaktadır.

2. 4. Saldırganlık dürtüsüne yönelik atasözleri

Saldırganlık dürtüsü, Eros olarak adlandırılan yaşama içgüdüsünün hemen yanı başında bulunur ve ölüm içgüdüsünden türemiştir. İnsanın tabiatında kendiliğinden var olan bu dürtü, bireyin yalnızca saldırıya uğradığında kendini savunan, nazik ve dost canlısı bir varlık olmasının önüne geçer. Bir başka deyişle insan, içgüdüsel özelliğinin bir gereği olarak saldırganlığı ruhsal dünyasında güçlü bir biçimde besler. Uygarlık tarafından iyi ilişkiler kurmak zorunda bırakıldığı diğer insanlar, birey için sadece yardımcı ya da cinsel obje değil saldırganlık gereksinimlerini giderebilecek, sömürülecek, gasp edilebilecek, işkence yapılabilecek ve vahşice öldürülebilecek canlılardır. Bu bağlamda insanda var olan saldırganlık eğilimi, sosyal ilişkilere zarar veren asıl unsuru oluşturmaktadır. Kısacası diğer insanların da sevilmesi gerektiği yönündeki söylem insan doğasına ve içgüdüsel mantığa aykırıdır (Freud, 2020, s. 54-55).

Diğer ilkel dürtüler gibi saldırganlık güdüsü de idde muhafaza edilmektedir. Freud’un görüşleri doğrultusunda, insan tabiatının doyuma ulaşmayı bekleyen bu dürtüsü öfke ile ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla idin etkisiyle söylenmiş atasözlerinde, öfke doyumunun gerekliliğine yönelik çeşitli hükümler yer almaktadır. Nitekim “Öfke baldan tatlıdır (Aksoy, 1988, s. 405)”, “Dayak cennetten çıkmıştır (Aksoy, 1988, s. 229)”, “Merhametten maraz doğar (Aksoy, 1988, s. 389)” ve “Yılanın başı küçükken ezilir (Aksoy, 1988, s. 475)” gibi atasözlerinde, işleyişi haz ilkesine göre gerçekleşen idin doyurulmayı bekleyen arzularına yönelik ifadeler bulunmaktadır. Türk insanının saldırganlık ve şiddetle ilgili genel ve ortak görüşlerinin bir kısmını yansıtan bu atasözlerine göre gerekli gerekçeyi edindiği anda bireyin öfkesine başvurmasında herhangi bir engel yoktur. Tıpkı açlık ve cinsellik gibi saldırganlık dürtülerini tatmin edebilmelidir. Bu da idin süper ego ile karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır.

Öfke, saldırganlık dürtüsünün psikolojik bir tezahürü olsa da sonuçları itibariyle toplumsal bir durumdur. Öfkenin kontrol edilerek kavgaya ve küskünlüğe sebebiyet vermemesi noktasında ise süper ego etkisinde söylenmiş atasözleri ise birer akıl hocasıdır. Nitekim atasözleri, öfkesinin üstesinden gelebilmesini ve benliğini kontrol altına alabilmesini kişiye telkin edip öğütler (Akın ve Akın, 2016, s. 207). Sözelimi “Öfkede akıl olmaz (Aksoy, 1988, s. 405)”, “Öfke ile kalkan zararlı oturur (Aksoy, 1988, s. 405)”, “Keskin sirke küpüne zarardır (Aksoy, 1988, s. 358)” ve “Öfke gelir, göz kızartır; öfke gider, yüz kızartır (Yurtbaşı, 1994, s. 226)” atasözlerinde, öfkenin bireye hiçbir kazanç sağlamayacağı; aksine zararlı sonuçlara sebebiyet vereceği süper ego tarafından hatırlatılmaktadır. Aynı şekilde “İki testi çarpışınca biri kırılrsa diğeri de çatlar (Aksoy, 1988, s. 323)” sözüyle de öfkenin, dolayısıyla da saldırganlığın muhatabı olan herkese zarar vereceği ifade edilmektedir. Kısacası saldırganlık dürtüsü, söz konusu atasözlerinde süper ego tarafından kontrol altına alınmaya çalışılmakta ve idin engellenemez bu dürtüsünün bir şekilde doyurulması egoya bırakılmaktadır.

Ego, saldırganlık ve şiddet uygulama güdüsü konusunda da ortaya mantıklı gerekçeler sunmak suretiyle bireyin psişik yapısındaki bu kaosu çözüme kavuşturmakla mükelleftir. Nitekim “Arı kızdıranı sokar (Aksoy, 1988, s. 151)”, “Fincancı katırını ürkünün sayısız dayak yer (Aksoy, 1988, s. 281)”, “Vakitsiz öten horozun başını keserler (Aksoy, 1988, s. 458)”, “Kabahat öldüründe değil ölüdedir (Aksoy, 1988, s. 338)”, “El elden kalmaz, dil dilden kalmaz (Aksoy, 1988, s. 260)” ve “Bir hatır, iki hatır, üçünde vur yatır

(Aksoy, 1988, s. 196)” atasözlerinde belirtildiği gibi idin saldırganlık dürtüsünü rasyonel hâle getiren ego, böylece hem idin doyumunu sağlamakta hem de süper egonun baskısını engellemektedir.

Sonuç

Atasözlerinde aynı konu hakkında çelişkili ifadeler bulunması, birinde söylenenin bir başkasında tamamen tersinin ifade edilmesi -hiç şüphesiz- insan psişesindeki amansız mücadeleden kaynaklanmaktadır. Yüzyıllar içerisinde, benliğin farklı katmanlarının etkili olduğu dönemlerde söylenmiş olan ve söylendiği her durumu açıklayıcı bir niteliği haiz olan atasözlerinin zıtlık oluşturan hükümleri id, süper ego ve ego arasındaki psişik ilişkiden ve dolayısıyla da egonun icat etmek zorunda kaldığı savunma mekanizmalarından ileri gelmektedir. İdin vahşice duygularını bilinç düzeyine erişirme çabası, süper egonun yüce tabiatıyla vicdani yargılama ya da hatırlatmalar yapması ve egonun bu ikisini yatıştırma gayreti, yalnızca insanın ruhsal dünyasında tezahür etmemiş; atasözlerinin de tabiatına sirayet etmiştir.

Atasözlerinin id, ego ve süper egoya göre tasnif edilebilir olması, söz konusu türlerin yaratım, aktarım ve icra doğasından ileri gelmektedir. Atasözleri, süper egonun etkin olmadığı ve idin bireyin yaşamını tümüyle yönlendirebildiği dönemlerde ortaya çıkmış ve yayılmaya başlamıştır. İnsanoğlu, medeniyeti geliştirdikçe süper ego denilen mekanizma da kuvvet kazanmış ve dolayısıyla ilkel güdüleri baskılayarak bu doğrultuda kurgulanan atasözlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. İd ve süper egonun yüzyıllar içerisindeki toplumun genelini kapsayan bu çatışması da kolektif egonun devreye girmesine ve çeşitli savunma mekanizmaları geliştirerek orta yolu bulan başka atasözlerinin doğmasına zemin hazırlamıştır.

Türk milletinin insan doğasından kaynaklanan ilkel dürtülerini kolektif süper egosu aracılığıyla gerektiği durumlarda bastırabilmiş olması; sosyal, ahlaki ve dinî kurallarının kuvvetli olduğunu ve sağlıklı bir toplumsal savunma mekanizması edindiğini göstermektedir. Böylece Türk milleti, insan tabiatının vahşi dürtülerle dolu olduğu, bunların medeniyetin getirdiği birtakım yasaklamalarla dizginlenmesi gerektiği, fakat gerekli durumlarda çeşitli normlar ve mantığa uygun gerekçelerle doyuma ulaştırılabileceği mesajını atasözlerinin kendine özgü niteliğiyle sonraki kuşaklara aktarma yoluna gitmiş ve başarılı olmuştur.

Kaynakça

- Abalı, İ. (2019). *Koçarlı (Aydın) halk kültürü*, İstanbul: Hiperyayın.
- Akın, E., Akın, E. (2016). Türkiye Türkçesi atasözlerinde öfke ve öfke kontrolü üzerine bir inceleme, *Asos Journal*, 34, ss. 202-2016.
- Aksoy, Ö. A. (1988). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü 1*, İstanbul: İnkılap.
- Boratav, P. N. (2000). *100 soruda Türk halk edebiyatı*, (10. Basım), İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Certel, H. (1997). Türk atasözlerinde ihtiyaç ve güdüler, *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4, ss. 45-57.
- Çobanoğlu, Ö. (2000). Geleneksel dünya görüşü veya halk felsefesinin halkbilimi çalışmalarındaki yeri ve önemi üzerine tespitler, *Millî Folklor*, 45, ss. 12-14.
- Çobanoğlu, Ö. (2004). *Türk dünyası ortak atasözleri sözlüğü*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Freud, S. (2020). *Ego ve id*, (2. Basım), (Çev: Selin Ceyhan Gülsay), İstanbul: Oda.
- Fromm, E. (2019). *Freud düşüncesinin büyüklüğü ve sınırları-Freud'un çalışmalarına modern bir bakış*, (2. Basım), (Çev: Aydın Arıtan), İstanbul: Say.

- Gönen, S. (2006). *Batı Türklerinin manzum atasözleri üzerine bir araştırma cilt I*, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Jung, C. G. (2006). *Analitik psikoloji*, (2. Basım), (Çev: Ender Gürol), İstanbul: Payel.
- Karaca, F. (2000). Savunma mekanizmalarına atıfta bulunan atasözleri ışığında dinî ve kültürel psikolojiyle ilgili bazı tespitler, *İslam Araştırmaları Dergisi*, 13 (1), ss. 119-125.
- Kaya, D. (1999). *Anonim halk şiiri*, Ankara: Akçağ.
- Keskin, A. (2019). İyiden ad kalır kötüden pas: Türk halk felsefesinde iyi(lik) ve kötü(lük) algısının atasözleri örnekleminde çözümlenmesi, *Motif Uluslararası Genç Halkbilimciler ve Türk Dünyası Kongresi Bildiri Tam Metinleri Kitabı*, (Ed. Sezen Güngör), ss. 44-85, Eskişehir: Motif Vakfı.
- Kurt, İ. (1989). *Türk atasözlerine psikolojik bir yaklaşım*, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Turgay, A. (1977). Psikoloji, psikiyatri ve atasözleri, *Folkloru Doğru*, 4 (45), ss. 20-37.
- Yurtbaşı, M. (1994). *Sınıflandırılmış Türk atasözleri*, Ankara: Özdemir.

36. Çağdaş Sanatta Canlı Hayvan Kullanımına Ekoeleştirel Bakış¹

Beyza GÖKTEPE²

Cebrail ÖTGÜN³

APA: Göktepe, B. & Ötgün, C. (2024). Çağdaş Sanatta Canlı Hayvan Kullanımına Ekoeleştirel Bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 622-635. DOI: 10.29000/rumelide.1471521.

Öz

Sanatta canlı hayvan kullanımı, özellikle performatif sanatlarda ekoeleştirel çerçevede eşitlik, birlikte paylaşım ve hayvan hakları konusunda önemli bir tartışma yaratmıştır. Bu çalışmada, “sanatçının nesnesi” olma rolünü üstlenen canlı hayvanın, hazır nesneden farklı olarak, sanat yapıtına aktif bir özne konumunda dahil olup olamayacağı tartışılmıştır. Canlı hayvanın dahil olduğu yapıtlar, ‘insan merkezci’ bakıştan yana eşitlik dengesi bozulduğundan, etik tartışmasını da beraberinde getirmektedir. Sanatçının araç olarak canlı hayvan kullanması, hayvanın insanla insanın hayvanla olan ilişkilerinin niteliği, canlı hayvan kullanılan yapıtlarda öznenin rolü, canlı dünyanın bir varlığı olarak hayvanın belirli haklara sahip olup olmadığı bu tartışmanın kapsamını oluşturmaktadır. Bu ayrımı ortaya çıkarmak için insan ve insan dışı kategorileştirmenin eleştirisini yapan, doğayla kültür arasındaki karşılaşmalara hem sahne hem araç olan, temelde tüm tahakkümleri reddeden ve yeryüzü temelli bir okuma alanı olan ekoeleştirel inceleme yöntemi benimsenmiştir. Çünkü ekoeleştirelinin dil odaklılığı reddeden, insan merkeziliği sorgulayan ve canlıların eşit olmayan koşullarda varlıklarını sürdürmelerini eleştiren bir okuma yöntemi önerdiği söylenebilir. Böylece insan ve insan dışı arasındaki ilişkiye, özellikle insan kavramına eleştirel bir bakış açısı getirerek, sanat alanında incelenmesi için yöntem oluşturur. Bu anlamda canlı hayvanların dahil olduğu sanat yapıtlarının incelemek için yeni ve tek taraflı olmayan bir perspektif sunmak hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında, canlı hayvana karşı sanatçı tahakkümünü ortaya koyan ve insan merkezci bir tutum sergileyen yapıtlara örnek olarak Guillermo Vargas'ın enstalasyonu ele alınmıştır. Hayvan ve sanatçının iş birliğini mümkün kılan ve özellikle sanat adına zapt edilmeyen ya da kötü muamele görmeyen Pierre Huyghe'un enstalasyonu ile Sanna Kannisto'nun performatif fotoğrafları ise ekoeleştirel bakışla değerlendirilmiştir.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale “Karşılıklı İnşacılık Miti Bağlamında Hazır Canlıların Sanat Olma İkilemi” isimli doktora tezi çalışması kap-samında üretilmiştir.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %11

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 18.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1471521

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Arş. Gör., Şırnak Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü / Res. Assist., Şırnak University, Faculty of Fine Arts, Department of Painting (Şırnak, Türkiye), beyzadurhan.bd@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-9679-587X, **ROR ID:** https://ror.org/01fcvk2n

³ Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü / Professor, Hacettepe University, Faculty of Fine Arts, Department of Painting (Ankara, Türkiye), cebrailotgun@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-0472-1740, **ROR ID:** https://ror.org/04kwvgz42, **ISNI:** 0000 0001 2342 7339, **Crossreff Funder ID:** 501100005378

Anahtar Kelimeler: Canlı hayvan, sanat, ekoeleştiri, ekoloji, insan

An Ecocritical Approach to the Use of Live Animals in Contemporary Art⁴

Abstract

The use of live animals in art, especially in performative arts, has created an important debate on equality, co-sharing and animal rights within an ecocritical framework. In this study, it is discussed whether the live animal, which assumes the role of "object of the artist", can be included in the work of art as an active subject, unlike the ready-made object. The works in which the live animal is involved bring ethical debates as the balance of equality is disturbed in favour of the 'human-centred' view. The use of live animals as a medium by the artist, the nature of the relationship between animals and humans, the role of the subject in works that use live animals, and whether the animal has certain rights as an entity of the living world constitute the context of this discussion. In order to reveal this distinction, the ecocritical method of analysis, which criticises the categorisation of human and non-human, which is both a stage and a medium for encounters between nature and culture, which basically rejects all domination, and which is an earth-based reading field, has been adopted. Because it can be said that ecocriticism proposes a reading method that rejects language-centredness, questions anthropocentrism and criticises the survival of living things under unequal conditions. Thus, it brings a critical perspective to the relationship between human and non-human, especially the concept of human, and creates a method for its examination in the field of art. In this sense, it is aimed to offer a new and unilateral perspective for analysing artworks that include live animals. Within the context of the research, Guillermo Vargas's installation is taken as an example of works that reveal the domination of the artist against the live animal and exhibit a human-centric attitude. Pierre Huyghe's installation and Sanna Kannisto's performative photographs, which enable the collaboration of animal and artist and which are not restrained or mistreated especially in the name of art, are evaluated with an ecocritical perspective.

Keywords: Live animal, art, ecocriticism, ecology, human

1. Giriş

Hayvanlar hem insanlık tarihinde merkezi bir rol üstlenmiş hem de görsel sanatların önemli bir imgesi olmuştur. Mağara resimlerinden eski yerli toplulukların törensel kostümlerine, pastoral sahnelerden aile sahnelerine kadar, kültürel temsillerde hayvanlar sıklıkla yer almış ve insan manzarasının önemli bir bileşeni olmuştur. Bu bağlamda hayvan temsilleri, sanatta ortak bir iletişim ve anlam yaratma aracı olarak görev yapmıştır. Modern sanat dünyasında ise özellikle 19. Yüzyıl'dan itibaren, biçimlendirme

⁴ **Statement:** This article has been produced within the scope of the doctoral dissertation titled "The Dilemma of the Readymade Being as Art in the Context of the Myth of Reciprocal Constructivism".

It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 0

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 16.03.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1471521

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

yoluyla temsilleri dışında, çağdaş sanatta canlı hayvanın kendisinin kullanılması, etik ve eşitlik tartışmasını da beraberinde getirmiştir. Sanat yapıtlarında canlı hayvanların yer alması, sanat ile gündelik yaşam arasında derinlemesine bir bağ kurulmasına katkıda bulunur. Bu konuda yapılan tarihlendirmede değişkenlik olmasına rağmen, pek çok araştırmanın ortak noktada bulunduğu gibi, 1960'ların sonrasındaki sanat akımlarındaki tepkisel romantik ifadelerle başlayan süreç aynı zamanda ekolojik politikanın merkezine de yerleşme potansiyeline sahiptir. Hayvan hakları ve refahıyla ilgili düşüncelerin gelişimi, ekolojik farkındalığı giderek artırarak belirgin bir öneme sahip olmuştur (Türk A. , 2020, s. 1785) . Bu tür yapıtlar, insanların hayvanlarla olan ilişkilerini, hayvanlara yönelik muamelelerini ve tüketim alışkanlıklarını daha yakından gözlemleme fırsatı sunarak, etkili bir iletişim aracı olarak kabul edilebilirler. Diğer yandan sanatta canlı hayvan, insanın tahakkümü, hayvanın sergilenmesi, zapt edilmesi, sömürülmesi ve kültürel amaçlar için tek taraflı olarak zarar görmesi gibi çelişkileri de içinde barındırır.

Alain Badiou'ye (2023) göre sorun, etik meselesini insan hakları ve insani eylemlere indirgeyen, evrensel bir insan öznesidir (s. 28). Bu bakış açısına göre etik sorusu, vicdanlı ve fazlaca insan merkezci görünmektedir. Etiğin içinde olan ve 'kimin ölüp kimin ölmeyeceğine karar veren' yapısının da hiyerarşiden uzakta olmadığı varsayılabilir. Bu durumda hayvanla birlikte ortaya çıkan sanat yapıtında etik, basitçe sorumsuz eylemlerden kaçınmaktan fazlasını içermektedir. Peki çağdaş sanatın deneyselliği içinde etik sonuçları öngörmek mümkün müdür? Derrida'ya göre bir buluş ya da deney, her zaman içinde biraz yasadışılığı, gizli bir sözleşmenin ihlalini gerektirir, kaosu göze alır ve edepi hiçe sayar (Baker, 2000, s. 42). Her iki soru düşünüldüğünde, konu doğa ve hayvansa sanat yapıtında etik yalnız başına yeterli değildir. Tüm ekosistemin birlikteliğini anlamak, insanın insan olmayanlara karşı yabancılaştırmasını giderir. Öyle ki, Antik Yunandan postmoderne kadar pek çok düşünür, hayvan üzerine düşünmüş kuram ve yöntemler ortaya koymuştur. Bazen hayvanı yüceltmiş bazen de sömürülecek bir canlı olarak ele almış ama asla yok saymamış, düşünce dünyasına dahil etmişlerdir. İnsan bu düşünce yapısını inşa ederken aslında ekosistem de insanın nasıl düşüneceğini şekillendirmiştir. Deleuze ve Guattari, Nietzsche ve Spinoza'nın izinden giderek "İnsanın ölümünü" ilan ederler. Bu durum, düşüncenin iki boyutunu içerir. Birincisi, insanın sadece akıl değil, beden de taşıdığı gerçeğidir. İkincisi, insanın merkezde olamayacağı bir dünyada yaşadığımız gerçeğidir. Bu dünyada insan dışında başka varlıkların, bedenlerin ve yeteneklerin de olduğunu kabul etmek gerekir (Solmaz, 2019, s. 6888). Bunun için ekoeleştirinin önerdiği şeylerden biri deneyimdir. Etiksiz, dilsiz ve insanın bildiği iletişim biçimlerinden farklı bir yaşam deneyimi... John Berger (2017) dilin tek iletişim yöntemi olarak görmeyen insan merkezci bakış olduğunu şöyle ifade eder:

İki insan arasındaki uçurum, temel olarak dil aracılığıyla aşılr. Bu karşılaşma düşmanca olsa ve arada hiç kelime kullanılmasa bile (iki kişi değişik dillerde konuşuyor da olsalar), dilin varoluşu, her zaman karşılıklı olmasa da en azından birinin öbürünün varlığını onaylamasını sağlar. Dil, insanların hem birbirlerini hem de kendilerini hesaba katmalarını sağlar. (Dilin olanak sağladığı böyle bir onaylamada, insanın bilgisizliği ve korkusu da onaylanabilir. Hayvanlarda korku bir işarete tepkiyen, insanlarda türe özgü bir durumdur.) (s. 21)

Alain Badiou, *Etik: Kötülük Kavrayışı Üzerine Bir Deneme* (2023) adlı kitabında bütünlük aşırılıklarına kapılmadan ötekiliği ve farklılığı evrensel hakikatler üzerinden yeniden yorumlanmasını önermektedir. İnsan merkezci koruma anlayışına karşı çıkarak, tekil hakikatler etiği üzerinden hareketle önce ortaya pozitif, bir iyi anlayışı koymak gerektiğini vurgular. Badiou için etik, en başta insan ve diğer canlıların haklarıyla ilgili olması gerektiği düşüncesine dayanmaktadır (2023). Avusturyalı filozof Ludwig Wittgenstein'in "bir aslan konuşabilseydi, onu anlayamazdık" şeklindeki ünlü sözü burada hatırlanabilir (Wolfe, 2003, s. 1). İnsanlar hayvanları tamamen insani bir düzeyde anlamaya ve onlarla iletişim kurmaya tekrar tekrar çalışmaktadır. İnsan-hayvan hiyerarşisi, bir hayvanın zekâsı hakkında insanın

anlama yeteneğine dayalı bir yargıda bulunurken, hayvan zekâsı insan perspektifinden ziyade kendi bağlamında veya kendi terimleriyle algılanmalı ve anlaşılmalıdır (Coleman ve diğerleri, 2021, s. 4). Charles Foster, *Hayvan Olmak* (2016) isimli kitabının beş bölümünde farklı hayvanları deneyimlemeye çalıştığı hikayelerini anlatır. Yazar, ekosistemi hayvan gibi deneyimlemek için yola çıkmaktadır. Örneğin ikinci bölümde tıpkı bir porsuk gibi yağmur yağdığına toprak altında kalmış ve porsukların biyolojik zamanlarına göre hareket etmiştir.

Hayvanlarla birçok ortak fizyolojik özelliğimiz var, olmayanları da tutarlı tahminlerle öğrenebilirim. Bulduğumuz ikinci nokta, yaşam alanlarımız. Oldukları yerlere gidebilirim, aynı yağmur ikimizin de üzerine yağar, aynı dikenli çalı ikimizin de canını yakar, kamyonlar yoldan geçerken yerde aynı titreşimi hissederiz, uzaktan aynı çifti görürüz elindeki tabancayla. Tartışmasız bunların hepsinin benim ve onlar için farklı anlamları var. Silaha baktığımda aklıma ölüm gelmez. Solucanların yağmurla toprak üstüne çıkıyor olmasının, benim için olduğundan çok daha değerli bir bilgi olduğu tartışmasızdır porsuk için. Tüm farklılıklara rağmen, porsuğun ve benim nesnel ve ilginç bir ortaklığımız var. Evet, kendi dünyalarımız kafamızın içinde eşi benzeri olmayan nörolojik yazılımlarımız tarafından biçimlenip yaratılıyor ve evet, bataklıktaki bir kayanın başka bir canlıya nasıl görüldüğünü ikimizin de bilmesi imkânsız. Fakat bu durum, kayanın nesnel varlığını inkâr etmeyeceği gibi insan olmayan bir canlının duyu reseptörleriyle kayayı algılama çabasını da anlamsız kılmaz. Hayvanlar ve ben ortak bir dil konuşuyoruz; nöronların cızırtısı olarak tanımlayabiliriz bunu. Onlar, anlaşılması tamamıyla imkânsız olmasa da zor bir lehçeyle konuşuyor. Söyledikleri anlaşılmadığında da konuşmanın bağlamı yardımcı oluyor. Bağlamındaysa hep üzerinde yaşadığımız toprak belirliyor (Foster, 2016, s. 32).

Foster'ın vurgu yapmaya çalıştığı şey basitçe hayvanları anlamak için hayvan olmak (olmaya çalışmak) gibi algılanmamalıdır. Deleuze ve Guattari'nin 'hayvan-oluş'unda, Foster'ın deneyimlediği şey, hayvan benzeri bir varlık oluşturmak veya hayvan formlarına bürünmek değil, hayvanların yeteneklerine ve gücüne bürünmekle ilgilidir (İlter Güven, 2018, s. 587). Hayvana dönüşmek, bir kişinin hayvan gibi davranma arzusu veya eylemiyle ilgili bir duruma sürüklenmesidir. Bu durum, insanın bir başka canlının deneyimiyle yaşaması ona hem insandan hem o canlının varoluşundan başka bir oluş ve anlayış sunar. Foster'ın edebi olarak ortaya koyduğu şey de bu deneyimdir. Benzer şekilde 1993'ten bu yana Olly ve Suzi, Afrika'da, Kuzey Kutbu tundrasında, Nepal'de vahşi doğada hayvanlarla karşılaşmalarını yansıtan resimler yaptılar. Genellikle kendileri için tehlikeli koşullarda buradaki hayvanlara olabildiğince yakın çalıştılar ve orada bulunan tüm malzemeyi de kullandılar. Doğal pigmentler, toprak, bitki, kan, mürekkep ve boyalarla çalıştılar (Baker, 2000, s. 13). Olly ve Suzi'nin doğal ortamlarında vahşi hayvanları resimleyerek yaptıkları performatif çalışmalar ile Foster'ın porsuğu, yapıtın oluşu ve deneyimin gerçekliği açısından benzeşir. Bu iki farklı sanat alanındaki deneyimi Olly ve Suzi doğrudan şöyle ifade eder: "hayvanlar şimdi buradalar, çok daha uzun süre burada olmayabilirler" (Baker, 2000, s. 13). Çağdaş sanatta pek basit görülebilecek bu yaklaşım sanatçıların hem fiziksel hem zihinsel yeni yapılar oluşturması açısından önemli görünmektedir. Hem Foster hem de Olly ile Suzi oradaki hayvanları deneyimlemiş, onlarla iş birliği içine girmiş ve yeni bir oluş başlatmışlardır. Bu oluşun doğası gereği dile ihtiyaç yoktur. Berger'in (2017) deyimiyle hayvanlar, insanlarla benzer hayatları yüzünden, insanlara onların kendilerine sunduklarından farklı bir birlikte oluş olanağı sunarlar. Bu, insan türünün yalnızlığına sunulmuş farklı bir yoldaşıktır (s. 22).

Çağdaş sanatın canlı hayvanlarla yaptığı çalışmalarda dilin ve etiğin yanı sıra sanatçının hayvanla kurduğu yeni ekosistemin biçimi de önemli olabilir. Canlı hayvanın sanata dahil olması, yalnızca etik, yalnızca hayvan hakları veya ekosistemle ilgili olamayacak kadar basitleştirilmemelidir. Bir canlıyla çalışmanın tek taraflı analiz edilebilecek bir süreci olamayacağından, karşılıklı değişken dinamikleri içeren bir anlayışa ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada ekoeleştireli hem sanata hem de ekosisteme değer yargıların bütünü ve bir karşılıklık olarak bakması bakımından, hayvanla çalışan sanatçı örneklerini, insanı merkezinden ederek değerlendirebilir. Ekoeleştireli en geniş tanımıyla, insanla insan dışı

arasındaki ilişkinin, insanlığın kültürel tarihi boyunca incelenmesi ve özellikle ‘insan’ kavramının eleştirel incelenmesidir (Garrard, 2017, s. 17). Bir diğer ifadeyle, insan merkezci düşüncenin tam karşısında durur. İnsanın, diğer türler üzerindeki etkilerini incelemesi, dolayısıyla hayvan ve insanın hayvanla olan ilişkisini ekoeleştirelinin alanı içinde değerlendirmektedir. Birbirinden ayrı düşünülmemeyen, insan ve insan dışı yaşamın birliğini reddeden bakış açısı, doğal olarak hem etik hem insan dışı canlıların hakları bakımından yoksunlaşmaktadır. Bu sebeple çağdaş sanatın geniş malzeme-araç seçeneği içinde canlı hayvanlarla çalışma tercihleri, sanatçıların ekoeleştirel açıdan yaklaşımlarının yeniden değerlendirilmesi, insan, doğa ve kültür arasındaki bağı yeniden düşünmemize katkı sunar. Tüm canlı ve cansızların dahil olduğu kültürel inşalarla ve değerlerle ‘eşitlik ilkesi’ni gözeterek bir arada kritik eder. Canlı hayvanların dahil olduğu sanat yapıtlarına, Lawrance Buell’in (1996) ekoeleştirel önerileri göz önüne alınarak bakılması, konuya yeniden bakışımızı güçlendirmek için kullanılabilir. Buna göre;

1. İnsan dışındaki her şey, sadece çevre değildir. Doğa tarihi, insanlık tarihini kapsayan bir mevcudiyet gösterir.
2. İnsani çıkarlar mutlak çıkar olarak görülemez.
3. İnsanın çevreye hesap verebilmesi, eserin etik niteliğini ortaya koyar.
4. Eserde, çevrenin diğer canlı ve cansızların etkileşiyor olması sebebiyle sabit olmadığı kabul edilip, süreç olarak ele alındığına dair bir ip ucu olmalıdır (s. 7-8).

Ekoeleştirel kriterlerini uygulamak, insanın sanat dahil hayvanlarla kurduğu ilişkileri, etik ve dilin yanı sıra hak temelli bir perspektiften ele almayı gerektirir. Bu kriterler ekolojik bir bakış açısı sunar ve farklı disiplinler arasında köprü kurar. Ekoloji ve hayvan hakları ile felsefesi, teorik olarak ayrı alanlar gibi görünse de, insan-merkezli bakışa karşı ortak bir duruş sergilerler. Hayvanların genellikle insanlar için faydalı görünmelerine bağlı olması düşüncesini yıkmaya çalışırlar. Hayvanların yararlılığı, kültür içinde derin kökleri olan sosyal olarak inşa edilmiş ideolojiler olduğundan tam da ekoeleştirelinin konusuna girmektedir. Canlı hayvanlarla yapılan sanat çalışmalarının, ekoeleştirel ile doğrudan bağlantısı olmasa da etik, hak odaklılık, iletişim sınırlılıkları ve insan merkezliliği kapsadığından, çok yönlü bir bakış açısı sunabilmektedir. Bu çalışma, 21. Yüzyıl’da tartışmalı bir konu olan, canlı hayvanlarla birlikte oluşturulmuş uluslararası iki yapıt üzerinden, sanatçının hayvanlarla nasıl iş birliği yapabildiğini ekoeleştirel olarak incelemiş, ardından gelen üçüncü örnek de sanat yapıtı olarak hayvan üzerindeki tahakkümün sınırlarının ekoeleştirel olarak belirlenmesinin önemini vurgulamak ve ikilemi daha açık hale getirmek için eklenmiştir.

Konu kapsamında canlı hayvanlarla birlikte oluşturulmuş Fransız sanatçı Pierre Huyghe'nin Almanya'nın Kassel kentinde gerçekleştirdiği enstalasyon ve fotoğraflarıyla tanınan Finlandiyalı sanatçı Sanna Kannisto'nun performatif projesidir. Her iki sanatçının da işlerinde hayvanların habitatlarına uygun, yaşamsal hakları gözetilerek canlı hayvanlarla nasıl iş birliği yapabileceğini gösteren örneklerdir. Kostarikalı sanatçı Guillermo Vargas'ın “Exposición No.1” enstalasyonu sanatçının hayvan üzerindeki tahakkümünü göstermek ve sanatta sınırlar konusuna ekoeleştirel bağlamla vurgu yapmak ve ikilemi daha açık hale getirmek için eklenmiştir.

2. Sanatçının Yoldaş Türü Olarak Canlı Hayvan

Hayvanların sanat pratiğinde kullanımına yönelik farklı yaklaşımlar, canlı hayvanın sanat olabilmesindeki karmaşıklığı yansıtmaktadır. Hayvanların sanata dahil edildiği örnekler şu önemli soruyu gündeme getirir: Bu örneklerin kabul edilebilmesi hangi koşullarda mümkün olabilir? Ekoeleştirelin konularından olan, insan ve hayvan yaşamı arasındaki döngü ile Amerikalı feminist yazar Donna Haraway'ın *Yoldaş Türler*'i (2009) arasındaki bağlantı, sanat ve canlı hayvan için birbirini tamamlar niteliktedir. Yoldaş türler tür karşılaştırmalarını krize sokarlar. Haraway'e (2009) göre, "karşılaştırmayı istikrarlı hale getiren normlar yalpalır; örneğin bilinç, hayvan refahını gözetmeye yetmeyecektir. Yoldaş türler söylemi hayvan hakları ya da insan hakları gündemi oluşturmaz ama karmaşık bir etik söylem üzerinde ısrarcı olur" (s. 234). Bu durumda yoldaş türün, ekoeleştiriyle paralel bir biçimde bir kahramana ihtiyacı da yoktur. Kültür ve tarih de ayrı ayrı canlılar özelinde değil birlikte yaratılan şeye dönüşür. Sanatçının kaygıları ne olursa olsun yoldaşlık ettiği canlı hayvanın alanına, görece özne rolünden kurtulup, canlının zamanını gözeterek girse yeni bir birliktelik ortaya çıkabilir mi? Bu elbette olasıdır.

Ekoeleştirel olarak birlikteliği ve yeni bir oluşun göstergesi olan ilk örnek çalışma, Pierre Huyghe'nin Almanya Kassel'de, *Documenta 135* için Karlsae Parkı'nda gerçekleştirdiği enstalasyonudur (Görsel 1). Pierre Huyghe, filmlerden heykellere, kamusal müdahalelerden canlı sistemlere kadar çeşitli ortamlarda çalışan bir sanatçıdır. "Untilled" adlı enstalasyon izleyici ve sanatçıyı umursamadan meydana gelmiş doğal süreçleri vurgular gibidir. Alan, çakıl yığınları ve aşırı büyümüş yosun kaplı su birikintileriyle derme çatma görünür. Pembe bacağıyla gezinen sıska beyaz bir tazı etrafta dolanmaktadır. Joseph Beuys'un *Documenta 7* için diktiği bir meşe ağacı kökünden sökülümüş halde yatmakta, yabancı otlar Carl Andre heykelini anımsatan beton plaka yığınlarında nişler bulunmakta ve bir arı kolonisi Max Weber'in 1930'lardaki uzanmış çıplak kadın heykelini kendine yuva edinmektedir (Finnegan, 2020, s. 102). Bir dizi peyote, afgan gelinciği, zehirli tilki eldiveni ve jimson otu da çalışmanın bir parçasıdır. Arılar, bitkiler, sanat tarihi, yeryüzü ve müdahalelerin tamamı bir araya gelerek yeni bir ekosistem önermektedir.



Görsel 1. Pierre Huyghe, "İşlenmemiş / Untilled" (2012), Enstalasyon ve performatif görüntüler, (Erişim Tarihi: 10.03.2024). <https://flash---art.com/article/documenta-13/>

Huyghe, işlerine atıfta bulunarak sık sık "senaryolardan" söz eder; bununla sanatçının başlattığı ancak daha sonra sanatçıdan bağımsız olarak kendine ait bir şeyler üreten bir dizi kural ve olasılıklar yapısını kasteder (Hantelmann, 2017, s. 89). Untilled'in planlanmamış, rastlantılardan oluşan bir senaryosu vardır. Bu çalışmanın temel özelliklerinden biri, sanatçının yapıtı başlatmasının ardından ortaya çıkan ve daha sonra bağımsız olarak devam eden süreç ve olaylara dayanmasıdır. Örneğin, hava durumu, zamanın geçişi ve canlıların davranışları gibi faktörler, yapıtın gelişiminde belirleyici rol oynar ve sanatçının müdahalesi dışında gerçekleşir. Aynı şekilde arıların ve karıncaların bitki tohumlarını yayması gibi doğal olaylar, sanatçının önceden belirlediği bir plana dayanmaz. Yüksek otların arasında gizlenen heykelin üzeri kısmen orada kovan, balmumu ve bal üreten arılar tarafından örtülüdür (Görsel 2). Arılar kurgunun bedenini ve bahçesini terk ederek dışarıdaki alanı tozlaştırır ve bunun tersi de akşamları kovana döner. Arıların uçabileceği tek alan Huyghe'nin tasarladığı bölgeyle sınırlı kalmaz. Alanda arıların yanı sıra büyük su birikintilerinde, kurbağaya dönüşen kurbağa yavruları, yüksek yuvalar oluşturan ağaç karıncaları ve 2 yavrulu dişi köpek de yer almaktadır (Görsel 3). Çalışmadaki canlılar kendi yaşam döngülerinde ve alanlarında yaşamaktadırlar. Bu yüzden doğanın kendi malzemeleri ve süreçlerini kullanarak somut bir fiziksel mekânla etkileşime geçmesi, bilinen sanat üretim süreçlerinden ayrılan bir yaklaşımı temsil eder.



Görsel 2. Pierre Huyghe, "İşlenmemiş / Untilled" (Arı kovanı detay) (2012), Enstalasyon ve performatif görüntüler, (Erişim Tarihi: 10.03.2024). <https://www.esterschipper.com/exhibitions/386-untitled-pierre-huyghe/>



Görsel 3. Pierre Huyghe, “İşlenmemiş / Untilled” (Arı kovanı detay) (2012), Enstalasyon ve performatif görüntüler, (Erişim Tarihi: 10.03.2024). <https://artreview.com/october-2013-feature-pierre-huyghe/>

Ziyaretçiler, bu eserin içinde kendilerini rastlantısal süreçlerin ortasında bulurlar. Eserin biçimsel ve zaman açısından belirsiz olması, sanatçının amacının ne başlangıç ne de bitiş noktası olan bir mekân yaratmak olduğunu yansıtır. Tüm nitelikleri, bu eserin ve sanatçısının hayvanla kurduğu ilişkiden referansla yeni bir ekosistem yaratmaktadır. Ortamları ise karşılaştıkları ekolojik ilişkiler bütünüdür. Ekolojik düşünce burada, insan düzeni ve doğal düzen arasındaki karşıtlığı reddetmek için mevcuttur (Finnegan, 2020, s. 104). Huyghe'nin insan yönlendirmesini mümkün olduğunca ortadan kaldırma arzusu, çalışmayı sanatçı ve canlı hayvan açısından birlikte kılar. Özneye bağlı olmayan bir gerçeklik yaratması bakımında, ekoeleştirelinin, çevrenin diğer canlı ve cansızların etkileşiyor olması sebebiyle sabit olmadığı kabul edilip, süreç olarak ele alındığına dair bir ip ucu arayışına olumlu cevap verir. Huyghe tüm bir ekosistem kurarak, gelişen ve dönüşen bir süreci yansıtmaktadır. Bu süreç karşılıklı gelişir, her şey insanın tahakkümü olmadan kendi oluşunda akar. Untilled'in öznesi ne sanatçı, ne arılar, ne de tazi ya da hepsi birden olabilir.

Sanatçının görece merkez rolü üstlenmediği ikinci örnek Sanna Kannisto'nun performatif çalışmalarıdır. Kannisto performatif çalışmalarını fotoğraf düşüncesiyle birleştiriyor. Kannisto'nun sanat pratiği Charles Foster'ın hayvanları yerinde gözlemleyip hikayelediği denemelere çok yakın görünmektedir. Hem Foster hem Kannisto bilim insanları gibi hayvanları doğal ortamlarında gözlemliyor, araştırıyor ve deneyimlerini belgeliyor, ancak her ikisi de sanat disiplinlerine göre yeniden kurguluyor. Tüm çalışmalarını tropikal yağmur ormanlarında yapan Kannisto, 2000'den beri yaptığı sekiz uzun seyahatten Brezilya, Fransız Guyanası ve Kosta Rika ormanlarında, biyolojik saha istasyonlarında bilim insanlarıyla birlikte çalıştığı ve oradan çektiği fotoğraf serilerini sunar. Fakat yaptığı çalışmaların endişelerini bilim insanlarınınkinden zıt bir noktada konumlandırmaktadır (Baker, 2013, s. 227). Saha biliminin bir şeyler ölçmek olduğu düşünüldüğünde, Kannisto dikkati çerçevede kalan hayvana ve bu canlı hayvanın anlık görüntüsünün bile görüldüğü gibi olmayabileceğine

yönlendirir. Kannisto gezileri boyunca portatif bir iş istasyonu ile gezmektedir. Konumlandığı yere bu istasyonu kurarak beklemeye başlar. Bunu “laboratuvar hissine sahip, beyaz fonlu izole bir alan” olarak betimler. Her iki tarafta genellikle siyah kadife perdeler, fotoğraf için oraya kısa bir süreliğine yerleştirilmiş bitkiler, hayvanlar ve bilimsel gereçlerle, doğa-insan arasındaki imgeleri bu alana koyar (Görsel 4). Hayvanlar her an kendi yaşam alanlarına kurulan ufak stüdyodan kaçıp gidebilir. Bu yüzden Kannisto’nun deneyim ormanlarında her şey çok hızlı gerçekleşmektedir. Tahakkümden ziyade canlı hayvanla birlikte hareket edebilmek üzerine performatif bir süreç gözlenebilir (Baker, 2013, s. 228). Helsinki Çağdaş Sanat Müzesi web sayfası tanıtım yazısında Kannisto’nun sanatsal bakışıyla ilgili şu ifadeler yer alıyor:

Kannisto doğal olayları gözlemliyor, aynı zamanda verilerin üretilmesinde ve yorumlanmasında bir aktör, deneyimleyici veya kâşif olarak kendi bireysel konumunu da gözlemliyor... Aynı zamanda görme metaforlarını ve bilimsel görselleştirmenin kodlarını da araştırıyor. Kannisto’nun fotoğrafları bir performans olarak görülebilir: Fotoğraf süreci için hem laboratuvar hem de sahne işlevi gören saha stüdyoları yaratıyor. Görüntüler, doğal ortamlarında görmeyi nadiren umduğumuz bitki ve hayvanlara odaklanıyor, teatral sunum ise bizi asıl konudan uzaklaştırıyor (Helsinki Contemporary, 2015).



Görsel 4. Sanna Kannisto, “Oporornis formosus” (2010), Fotoğraf, 70 x 90 cm, (Erişim tarihi 27.02.2024).
<https://www.sannakannisto.com/works/works-2010/works-2010/>

Kannisto kendini de alana dahil ettiği yedi fotoğraflık bir seri olan “Özel Koleksiyon” isimli çalışma hakkında sessiz, sakin, anlayışlı olduğunda insanın gizli şeyleri görebildiğini söyler. Edindiği bilginin sadece farklı habitatların, bitkilerin ve hayvanların nasıl etkileşime girdiğiyle ilgili olmadığını, yanı sıra bir tür iç güdü ya da insanın kendisi gibi hayvan olması olduğunu vurgulamaktadır (Baker, 2013, s. 231). Çalışmada, dallarda asılı beyaz ışıklı bir çarşaf bir açık hava enstalasyonu gibi görünmektedir. Bu çarşafın ışığı içinde yakalanan sadece güveler ve diğer böceklerin yanı sıra sanatçının kendisi de vardır

(Görsel 5). Doğal süreçlerle insan yapımlarının birbirine karıştığı fotoğrafta, eşit bir çaba gözlenebilmektedir.



Görsel 5. Sanna Kannisto, “Özel Koleksiyon / Private Colletion” Performanstan görüntü) (2003), Fotoğraf, 125 x 155 cm, (Erişim tarihi 27.02.2024). <https://www.sannakannisto.com/works/works-2003/works-2003/>

Bu eşit çabayla ilgili Kannisto'nun sorusu şudur: Herhangi bir yerde olabilir ama sanatta hayvanlarla yaşayabilmek mümkün olur mu? Ormanın bütünlüğünü ve çeşitliliğini kabul edip, hayvanları ve ekosistemleri karmaşık bütünler olarak yaptığı araştırmalar öyle göstermektedir. Baker (2013), Özel Koleksiyon hakkındaki ifadesi şöyledir:

Tahakküm ve kontrolün oldukça katı yapıları olan insan hiyerarşileri, doğada bulunan çok seviyeli düzenden oldukça farklıdır. Yaşam ağı, ağlar içindeki ağlardan oluşur... Doğada yukarı ve aşağı yoktur, hiyerarşi yoktur. Sadece diğer ağlar içinde iç içe geçen ağlar vardır (s. 232).

Kannisto'nun ormandaki fotoğrafları, kendisi içindeyken ormanla ayrılmaz. Hem kendi hem de canlı hayvanların ve bitkilerin otoportresi bir arada yeni bir oluş yaratmaktadır. Taşınabilir stüdyosundan çıkan çalışmalar, fotoğraf tarihi, doğa illüstrasyonları veya natürmort resimleri ile ortaklaşır. Böylece sanatçının bu yaklaşımı, ekoeleştirelinin yaşadığımız dünyayı eşitlikçi ilkeler doğrultusunda tüm canlı varlıkları yeniden bir bakışla görmemiz gerektiği düşüncesiyle örtüşür. Sanatçı olarak habitattaki canlıların ortamına göre hareket eden, doğanın kendisi gibi süreç temelli yapıtlar ortaya koyduğu söylenebilir. Böylelikle insanlık ve doğa tarihi Kannisto'nun çalışmalarında birbirinden ayrılmaz, aksine birlikte yeni bir biçim ortaya koyarlar. Hem yapıtlarının üretim süreçlerinde hem de ortaya çıkan fotoğraflarda canlı ve cansızların etkileştiği açıktır. Bu anlamda ekoeleştirelinin hak odaklılık ya da ekolojik bir tutumundan fazlasını da söyleyerek bir iletişim biçimi keşfedildiği de düşünülebilir.

3. Sınırlar

Steve Baker Artist Animal isimli kitabında, sanatçıların yapıtlarında yer alan hayvanlarla ilgili olarak, dürüstlikle hareket edeceklerine güvenmenin önemini ileri sürerek hayvanların sanatta sorumlu bir şekilde kullanılmasını desteklemektedir. Kannisto ve Huyghe'nin çalışmalarında, insan merkezci bakış açısından olabildiğince uzak durdukları görülebilir. Bu anlamda ekoeleştirilme açısından da güvenilir bir yerde konumlanabilmektedirler. Bu çalışmanın son örneği, Kannisto ve Huyghe'un çalışmalarının aksine Baker'ın bahsettiği görece güveni zedelemektedir. Guillermo Vargas'ın "Teşhir No.1" başlıklı yerleştirmesine, hayvan severlikten ötede bakmak zor olsa da sanatta canlı hayvan kullanımını okumak için hak odaklılık, eşitlik ve birbirine bağlılık ilkesi gibi kavramlara yakın durmak gerekmektedir. Sergi, "Habacuc" lakaplı olarak da bilinen Kosta Rikalı sanatçı tarafından, 16 Ağustos 2007'de Managua, Nikaragua'daki Galería Códice'de gerçekleştirilmiştir (Görsel 6-7). Bu galeri duvarında köpek maması ile yazılmış şu ifade yer almıştır: "Eres lo que lees", yani "Ne okursan osun". İlgi odağı, kısa bir iple duvara cıvatalanmış metal bir kabloya bağlanan hasta görünümlü bir sokak köpeğidir (Yanez, 2010).



Görsel 6 ve 7. Habacuc (Guillermo Vargas), "Teşhir No.1 / Exposición No.1" (2007), (Erişim tarihi: 11.03.2024). <https://www.meer.com/es/50650-habacuc-y-las-aguas-rojas>

Serginin kamuoyunda yarattığı öfke ve köpeğin açlıktan ölüp ölmediğinin ya da hayatta kalıp kalmadığının bilinmemesi nedeniyle, Vargas'ın bu çalışmayı yeniden yapmayı planladığı 2008 Bienal Centroamericana en Honduras'tan dışlanmasını talep eden bir imza kampanyası başlatılmıştır (Coleman ve diğerleri, 2021, s. 8). 4 Milyondan fazla imza toplanan çalışmanın kaldırılmasına ilişkin imzalardan biri de sanatçıya aittir. Bu durumu bir sanatçı olarak kendi eserini imzalaması olarak açıklar. Kosta Rika gazetesi La Nación, köpeğin serginin ilk gününden sonra açlık nedeniyle öldüğünü bildirmesine karşın galeri, köpeğin bağlı kaldığı süre boyunca düzenli olarak beslendiğini ve sonra ipinden kurtulup kaçtığını açıklamıştır (Gen, 2012).

Tartışmalara yol açan çalışmada Vargas, sanat dünyasında etik kuralların eksikliğine dikkat çekmiş ve toplumun çifte standardını göstermeyi ummuştur. Yani, bir sokak köpeğinin bir galeri ortamında sergilenmesi, sokaklarda fark edilmeksizin acı çeken birçok sokak hayvanının durumuyla karşılaştırıldığında, aniden "etik bir sorun" olarak kabul edilmektedir. Bu durum, köpeğin sanatsal bir bağlamda "nesneleştirilmesi" ve "değerinin düşürülmesi", hayvanlara yönelik etik veya etik dışı muamele konusundaki kamusal tepkilerin belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Bu çalışma, galerinin veya herhangi bir sanat alanının, hayvan refahı meselelerini gündeme getirme ve ele alma amacıyla bir

platform olarak hizmet edebileceğini göstermek istemektedir. Vargas'ın savlarına rağmen, galeri mekanına köpeği bağlayarak onu dokunulmaz bir eser mertebesine taşıyan da imzayı başlatan da kendisidir. Burada manipülasyonların tamamını kendisi gerçekleştirmektedir. Hem sergilenen hayvan hem seyirciyi birer denek haline getirmiştir. Canlı hayvanın sergilendiği çalışmalardaki belki de en büyük tartışma onun üzerinde tahakküm kuran bir iktidar modeli (sanatçı ya da izleyici) olmasıdır. Burada birliktelikten söz edilemez. Ekoeleştirelin önerdiği insanlık ve doğa tarihi tamamen birbirinden ayrılır. Çevreye ve canlıya hesap verilememesi dolayısıyla etik değerlerden de bahsedilemez. Belki Vargas'ın ifade ettiği gibi bir canlının nerede ve kimlere göre etik sorunun içine dahil olduğu tartışmalıdır. Bu noktada ekoeleştirelin yorumu, hayvanların sevilmesine ve korunmasına dair bir beklentiden ziyade, insan ve hayvanların yaşam döngülerinin bir aradalığının gerçekliğine göre hareket edilmesidir. Sanatın sınırları içinde manipülasyon bir yöntemdir ve bunun sınırlılıklarını belirlemek için bir yöntem olarak ekoeleştireli, tek taraflılığı reddeder. Bağlanmak ve zapt edilmek karşılıklılığı kesmek demektir. Haraway'in (2009) ifadesi burada büyük önem taşır: "Köpekler, kurama vekaleten burada bulunmuyorlar; düşüncenin araçları değiller. Birlikte yaşamak üzere buradalar." (s. 229). Eğer hayvanlar bağlı değillerse her tür düşüncenin de parçası olabilmektedirler...

Sonuç

Doğadaki inorganik ve organik her şey sanatın nesnesi ve konusu olabilmektedir. Hayvan temsilleri, mağara resminden bu yana bu sınırsızlığın içinde yer almıştır. Çalışmanın konusunu olan, bugün hayvanların sanata canlı olarak dahil olması, sanatçının canlı hayvanı ile olan ilişkisine dair değerlendirme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bunun için etik konusunun yanı sıra ekolojik sorular soran ve insan merkeziliğin karşısında duran ekoeleştirelinin, hayvanların dahil olduğu çalışmalara dair bir okuma yöntemi geliştirdiği düşünülmektedir. Çünkü ekosistemler hakkında insan bakış açısının sorgulandığı kültürel çalışmalar hem teorik hem uygulamada ekoeleştirelinin alanına girebilmektedir. Böylece hayvan ve sanatçı arasındaki ilişki yalnızca etik ya da yalnızca hayvan hakları açısından değil, tüm ekosistemi içine alan, yeryüzü temelli, eşitlik ve türlerin birbirine bağımlılığı ilkesi çerçevesinde tartışılabilir.

Araştırma kapsamında her biri farklı sanat disiplinlerinde canlı hayvanların yer aldığı üç örnek ekoeleştirelinin sorularıyla değerlendirilmiştir. Türlerin birbirlerine bağımlılığı ilkesini benimseyen Huyghe ve Kannisto'nun çalışmaları, canlı hayvanlarla çalışmanın öngörülemezliği, sanatın sürecine bir performans olarak katkıda bulunur. Bu çalışmalar, kültürün inşasına hayvanlarla kurduğu ilişkilerle birlikte alternatif bir gösterge sunarlar. Ekoeleştirelinin çevreye hesap verme, sanatçının başlattığı ekosistemin çevreye organik bir biçimde dahil oluşu ve türlerin etkileşiyor olması gibi sorularına yanıt verebildikleri söylenebilir. Bu iki örnekte de insani çıkarlar ya da hayvanların çıkarları yerine, bir ekosistemin varlığı içinde, organik ve inorganığı, hayvanı ve kültürü, sanatı ve ekosistemi bir arada gözlemlemek mümkündür. Sanata dahil olan canlı hayvanlara dair üçüncü ve son örnek aksi tutumun ayrımını yapmak amacıyla eklenmiştir. Vargas'ın galeri mekânında tahakküm altına aldığı köpek, sokak hayvanlarına ve onların etik problemlerine mercek tutmaya çalışsa da insan merkezilikten kurtulamamıştır. Açlıktan ölmek üzere olan bir köpeğin görüntüsü aracılığıyla, gerçek dünyanın ve sanat dünyası etiğinin iki yüzlülüğüne, hem insanların hem de hayvanların acılarına gösterilen ilgisizlikle ilgili tüm argümanlar ekoeleştirel bakış açısıyla eleştirilmektedir. Bunların tamamı teorik olarak duyarlı sanatçı görüşleri olabilir, fakat köpeğin manipüle edilmesi, bağlı olması ve aç-susuz bırakılması gerçeğini değiştirememektedir. Manipülatif bakış açısında sanat tek taraflı ve insani bir eylemdir. Canlı hayvanın dahil olduğu sanat yapısı ise doğası gereği tek taraflı gerçekleşebilir ama burada bir birlikte oluştan bahsedilemez.

Sanatçıların hayvanları sanat yapıtlarına dahil ederken yaklaşımları ve görüşleri önemli ölçüde farklılık göstermekle birlikte, bu yaklaşımların insan merkezli olup olmadığını saptamak sanatın kavramsal gücü açısından önemlidir. Sanat, canlı hayvanı öncelikli olarak insan kavramlarına ait bir nesne olarak sunmayı seçerse, insan ya da hayvan kimliğine dair yeniden düşünmenin ortaya çıkmayacağı açıktır. Sanatta canlı hayvan varlığına dair farklı yaklaşımları değerlendirmek için ise ekoeleştirici somut sorular sorarak, bu kültür öğelerinin konumlandırılmasında bir yol çizebilmektedir. Sanatın insan dışı canlıyla ekoeleştirim sorularına cevap arayarak iş birliği yapabilmesi, insanlık ve doğa tarihini ayırmadan yeni bir katkı sunmaktadır.

Kaynakça

- Badiou, A. (2023). *Etik: Kötülük Kavrayışı Üzerine Bir Deneme* (6 b.). (T. Birkan, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- Baker, S. (2000). *The Postmodern Animals*. Reaction Books.
- Baker, S. (2013). *Artist Animal*. Londra: University of Minnesota Press.
- Berger, J. (2017). *Hayvanlara Niçin Bakarız?* (2 b.). (C. Çapan, Çev.) İzmir: Tudem Yayın Grubu.
- Carson, R. (2021). *Sessiz Bahar* (1 b.). (Ç. Güler, Çev.) Ankara: Palme Yayınevi.
- Coleman, E., Scollen, R., Batorowicz, B., & Akenson, D. (2021, Mart 14). Artistic Freedom or Animal Cruelty? Contemporary Visual Art Practice That Involves Live and Deceased Animals. *Animals*, 812(11), s. 4. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/ani11030812>
- Documenta. documenta gGmbH: https://www.documenta.de/en/about#16_documenta_ggmbh adresinden alındı
- Finnegan, P. (2020). *The "Idea of Natural History" in the Work of Pierre Huyghe*. Arts University Bournemouth. <http://research.aub.ac.uk/id/eprint/69/>
- Foster, C. (2016). *Hayvan Olmak: Bir İnsanın Hayvana Dönüşünün İzini Sürmek*. (E. Bulut, Çev.) İstanbul: Kolektif Kitap.
- Garrard, G. (2017). *Ekoeleştirici*. İstanbul: Kolektif.
- Gen, E. (2012, Eylül 8). *Aşklar ve Köpekler (ve Sanat)*. e-skop: <https://www.e-skop.com/skopbulten/asklar-ve-kopekler-ve-sanat/880>
- Hantelmann, D. v. (2017, Haziran). Thinking the Arrival: Pierre Huyghe's Untitled and the Ontology of the Exhibition. N. Buurman, & D. Richter içinde, *Documenta: Curating the History of the Present* (s. 89-96). The Documenta Issue.
- Haraway, D. (2009). *Başka Yer* (2 b.). (G. Pular, Dü., & G. Pular, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- Helsinki Contemporary. (2015). *SANNA KANNISTO*. helsinkicontemporary.com/artist/sanna-kannisto
- İlter Güven, İ. (2018, Mart 30). Hayvana Dönüşme Performansları: Joseph Beuys, Oleg Kulik, Eija-Liisa Ahtila, Valie Export Performanslarında Ötekinin Temsili Olarak Karşımıza Çıkan Köpek İmgesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 67(6), s. 585-596.
- Lawrence, B. (1996). *The Environmental Imagination: Thoreau, Nature Writing, and the Formation of American Culture* (1. baskı b.). Londra: Belknap Press: An Imprint of Harvard University Press; Revised edition.
- Solmaz, M. (2019, Aralık 10). Hayvan-Oluş: Deleuzyen ve Guattarici Perspektiften Hareketle Yeni Bir Yaşam Dünyası İnşa Edilebilir Mi? *International Social Sciences Studies Journal*, 5(51), s. 6883-6890. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.26449/sss.1939>
- Türk, A. (2020, Aralık). Canlı Hayvanla Empati Kurma Deneyimi Olarak Performans Sanatı. *İdil*(76), s. 1784-1791. <https://doi.org/10.7816/idil-09-76-02>

Wolfe, C. (2003). *Zoontologies: The Question of the Animal*. Londra: University of Minnesota Press.

Yanez, D. (2010, Mart 4). *You Are What You Read*. Art21:
<https://magazine.art21.org/2010/03/04/you-are-what-you-read/>

37. Sinema ve Göç: *Almanya Acı Vatan* Filmini Kültürlerarası İletişim Bağlamında Duygusal Zekâ Parametreleriyle İrdelemek¹

Emre ERTÜRK²

APA: Ertürk, E. (2024). Sinema ve Göç: *Almanya Acı Vatan* Filmini Kültürlerarası İletişim Bağlamında Duygusal Zekâ Parametreleriyle İrdelemek. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 636-651. DOI: 10.29000/rumelide.1471526.

Öz

Bir sanat olarak sinema, hayatı ve insanı ele alan ve bunları kendine has anlatım unsurlarıyla insana yeniden sunan bir evren olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda yaşama dair insan zihninde yer edinen tüm olay ve olgular beyaz perdenin içerik hazinesinde yer bulmaktadır. Toplumsal yapıda önemli bir dinamik olan göç olgusu da bu açıdan sinemada sıklıkla ele alınan konular arasındadır. Göç alan, göç veren yerler ve göçle gelenlerle entegre sürecine dahil olan her birey, birçok değişimle de karşı karşıya kalmaktadır. Toplumsal ve bireysel olarak yaşanan değişim ve dönüşümlerin beyaz perdede yer bulması toplumsal yapıları okumak ve irdelemek adına da önem arz etmektedir. Bu bağlamda göç olgusunun bir başarı hikayesine ya da bir trajediye dönüşme sürecine etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler arasında bireyin uyum, etkili iletişim ve sürdürülebilir entegrasyonuna direkt etki eden duygusal zekâ olgusu ön plana çıkmaktadır. Duygusal zekâ kavramı, gazeteci Daniel Goleman'ın 1995 yılında yayınladığı *Duygusal Zekâ* adlı kitapla kavramsallaştırılmış, "bireysel motivasyonu artırabilme ve dürtülerin kontrol edilebilmesi" olarak tanımlanmıştır. Bu çerçevede, yönetmen Şerif Gönen'in 1979 yapımı *Almanya Acı Vatan* filmi, göç eden Türklerin Almanya'daki deneyimlerini, acılarını ve beklentilerini konu alan bir film olarak karşımıza çıkmaktadır. Kültürlerarası iletişim bağlamında birçok olay örneğini barındıran, Türk göçmenlerin yaşadıkları problemleri ele alan film, duygusal zekanın entegrasyon sürecinde üstlendiği rolü de gözler önüne sermektedir. Bu çalışmada da Almanya Acı Vatan filminin Türk göçmenleri nasıl ele aldığı, kadın-erkek göçmen karakterlerin toplumsal entegrasyon sürecinde duygusal zekalarını ve bunu temel alan davranışlarını nasıl sergiledikleri irdelenmektedir. İrdeleme, Goleman'ın belirlediği duygusal zekâ parametreleri ile yapılmış olup, elde edilen sonuçlar göçmen kimliğindeki bireylerin en az sayısal zekâ kadar duygusal zekaya da sahip olmaları gerektiğinin altını çizmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sinema, Göç, Türk Sineması, Duygusal Zekâ

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %12

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 04.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1471526

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körleme

² Öğr. Gör. Dr. Kastamonu Üniversitesi, / Lect. Dr., Kastamonu University (Kastamonu, Türkiye), emreerturk@kastamonu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-4416-4512, **ROR ID:** https://ror.org/015scty35, **ISNI:** 0000 0004 0399 5533, **Crossreff Funder ID:** 501100008004

Cinema and Migration: Examining the Movie *Almanya Acı Vatan* with Emotional Intelligence Parameters in the Context of Intercultural Communication³

Abstract

Cinema, as an art, appears as a universe that deals with life and humans and re-presents them to humans with its own narrative elements. In this context, all events and facts about life that have a place in the human mind find a place in the content treasury of the big screen. The phenomenon of migration, which is an important dynamic in the social structure, is among the topics frequently discussed in cinema in this respect. Every individual who is involved in the integration process with immigrants, immigrants and immigrants faces many changes. The inclusion of social and individual changes and transformations on the big screen is also important for reading and examining social structures. There are many factors that affect the process of migration becoming a success story or a tragedy. Among these factors, the phenomenon of emotional intelligence, which directly affects the adaptation, effective communication and sustainable integration of the individual, comes to the fore. The concept of emotional intelligence was conceptualized in the book "Emotional Intelligence" published by journalist Daniel Goleman in 1995 and defined as the ability to increase individual motivation and control impulses. In this context, director Şerif Gönen's 1979 film "Germany is a Bitter Homeland" appears as a film about the experiences, pains and expectations of immigrant Turks in Germany. The film, which contains many examples of events in the context of intercultural communication and deals with the problems experienced by Turkish immigrants, also reveals the role of emotional intelligence in the integration process. In this study, it is examined how the German movie Bitter Vatan deals with Turkish immigrants and how male and female immigrant characters display their emotional intelligence and behaviors based on this during the social integration process. The analysis was carried out using the emotional intelligence parameters determined by Goleman, and the results underlined that immigrant individuals should have emotional intelligence at least as much as numerical intelligence.

Keywords: Cinema, Migration, Turkish Cinema, Emotional Intelligence

1. Giriş

Günümüz dünyasında, sinema ve göç, kültürel bağlamda çarpıcı bir etkileşimi temsil etmektedir. Sinema, insanların hayatlarını ekrana yansıtarak duygusal bir deneyim sunarken, göç ise bireyleri farklı coğrafyalara taşıyarak hem göç edenin hem de göç alan bölgelerin yaşamlarını kökten değiştirecek bir dinamizm alanı yaratmaktadır. Bu iki önemli kavram, bir araya geldiğinde sadece filmlerde değil, aynı zamanda gerçek yaşam senaryolarında da kültürler arası etkileşimleri derinlemesine anlamamıza ve

³ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 12

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 04.03.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1471526

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

insanlık hikayelerini paylaşmamıza da olanak tanımaktadır. Genel olarak bakıldığında sinemanın büyüğü, izleyicileri farklı kültürleri ve yaşam tarzlarını keşfetmeye teşvik etmektedir. Görsel anlatım ve duygusal derinlik, sinemanın izleyiciyi bir dünya turuna çıkararak güçlü bir araç haline gelmesini sağlamıştır. Aynı şekilde, göç olgusu, insanların kendi kökenlerinden uzaklaşıp yeni topraklara ayak basmalarını ifade eder. Bu süreç, farklı kültürleri bir araya getirerek hem göçmenlerin hem de ev sahibi toplulukların hayatlarını şekillendiren bir hikâyenin de başlangıcı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Göç olgusunun sinemada yer bulması, göç ve göçmenliğe dair olguların toplumsal yaşamda gündeme gelmesiyle sıklıkla kazanmıştır. Örneğin Türk işçilerin Almanya'ya olan göçleri, yalnızca ekonomik bir değişim değil, aynı zamanda kültürel ve eğitimsel bir meydan okumayı da beraberinde getirmiştir. Bu göç dalgası, sıklıkla karşılaşılan zorlukları da doğurmuştur. Özellikle dil bilmeme, karmaşık eğitim sistemlerine adapte olamama ve farklı toplumlara uyum sağlama konusundaki sıkıntılar, Türk kökenli bireyleri kendi içlerine kapanmaya itmiştir. Almanya'da yaşayan Türk işçilerinin birçoğu, konuk oldukları ülkenin dilini yeterince öğrenememekte ve bu da sosyal, ekonomik ve eğitimle ilgili bir dizi zorluğa neden olmaktadır. Bu dil bilmeme durumu, özellikle çocukların eğitim sürecinde karmaşık bir sorun haline gelmiştir. Almanya'nın eğitim sistemi, sık sık değişen kurallar ve standartlarla doludur. Türk işçilerinin çocukları, bu karmaşık yapıya entegre olmakta güçlük çekmektedir. Farklı bir eğitim sistemine alışmak, ders içeriğini anlamak ve uyum sağlamak konusunda sıkıntılar yaşayan öğrenciler, genellikle özel okullara yönlendirilmektedir. Ancak, bu yönlendirme sıklıkla, aslında özel ihtiyaçları olan zekâ engelli çocuklar için kurulan Sonderschule'lere gönderilme şeklinde gerçekleşmektedir (Turan, 1997, s.3).

Fransız araştırmacı Nejma Monkachi, göçmenlerin yaşadığı bu dönüşümü anlamlandırmaya ve kendilerine özgü bir şekilde ifade etmeye odaklanmalarının önemine vurgu yapmaktadır. Göçmen, Monkachi'nin ifadesiyle, eski ve yeni rolleri arasında bir bölünmüşlük içinde var olurken, kendi köklerine dönme ve aynı anda yaşadığı topluma bağlanma arasında bir denge kurma çabası içindedir. Göçmenlerin deneyimleri, genellikle aidiyet, kimlik ve toplumsal bağlam gibi karmaşık konuları içermektedir. Monkachi'nin belirttiği gibi, göçmenler, hem geçmişten getirdikleri rol ve kültürleri sürdürme arzusuyla hem de buldukları topluma entegre olma çabasıyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu çatışma, göçmenin içsel bir bölünmüşlük yaşamasına neden olabilir; ancak aynı zamanda, bu çatışma, yaratıcı bir şekilde kendi kimliğini yeniden inşa etme sürecini de tetiklemektedir. Göçmen deneyiminin bir diğer önemli boyutu, kendi köklerine dönme ve aidiyet arayışındaki çaba olarak öne çıkmaktadır. Göçmen, geldiği toprakları, kültürü ve kimliğiyle yeniden bağlantı kurma ihtiyacı hissetmektedir. Bu, bazen geçmişin nostaljik bir hatırasını yaşatma, bazen de kültürel mirası gelecek nesillere aktarma şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu bağlantı, göçmenin kendi özgü kimliğini oluştururken önemli bir temel oluşturmaktadır. Ancak, göçmenin kendi köklerine dönme çabası, aynı zamanda bulunduğu toplumla bağlantı kurma arasında bir dengelemeyi de gerekli kılmaktadır. Göçmen, eskiyle yeni arasında bir köprü olma rolünü üstlenirken, bu süreçte yaşadığı zorlukları aşmak durumundadır. Bu dengeleme çabası, hem kendi içsel bütünlüğünü koruma hem de toplum içinde etkili bir şekilde varlık gösterme süreçlerini birbirine bağlamaktadır (Monkachi, 2003, s. 65).

Toplumsal yapıda "göç hikayesi" olarak karşımıza çıkan ve beyaz perdede yer bulan filmler kültürlerarası iletişim sürecinin de bir parçasıdır. Kültürler arası merak ve bilinmez olanın cazibesi bu bağlamda ön plana çıkmaktadır. Yumul'un *Modernizmden Postmodernizme Ötekilik* adlı çalışmasında belirttiği gibi, Batı dünyası, sanat, edebiyat, müzik, mutfak, öğretimi ve ritüeller aracılığıyla öteki olarak konumlandığı egzotik kültürü ile karşılaşmaktadır. Ancak, bu karşılaşma modernizmin gölgesinde değil, postmodernizmin karmaşıklığında şekillenmektedir. Yumul'un ifadesiyle, tarihten ve bağlamdan

soyutlanan ve sürekli yeni anlamlar, kimlikler ve aidiyetler peşinde koşan tüketici kulturü, ötekiliği metalaştırıp yuceltmektedir (Yumul, 2014:100).

Bu bağlamda çalışmada, Almanya Acı Vatan filmi ve film ile temsil edilen gocmen Turklerin bu bağlamda “öteki” kimliği ile duygusal zekanın sunduğu yetenekler irdelenmektedir. Kadın-erkek gocmenlerin sosyal yaşam ve iş yaşamına dair karşılaşmış oldukları olaylara karşı refleksleri duygusal zekalarının boyutlarını anlamak hususunda önemli izler taşımaktadır. Duygusal zekaya ait parametrelerle okunan sahneler işığında gocmenlerin sergiledikleri davranışların entegrasyon surelerine olan etkileri tartışılmıştır.

2. Kulturlerarası İletişim

Kultur, barınma ihtiyaının karşılanması temelinden, sözel iletişim gereksinimine kadar birçok unsuru içinde barındıran kapsamlı bir kavramdır. Topluluk halinde yaşanıldığında ortaya çıkabilen ve geliştirilebilen bir olgu olan kultur, toplumun bir arada tutan gulü bir etken olarak öne çıkar. Bu noktada, kulturün temelini oluşturan unsurun iletişim olduğunu söylemek mümkündür. İletişim, kulturün anahtarındır ve kultur de iletişimin bir ürünü, sonucu ve sebebi olarak karşımıza çıkmaktadır. Barınma ihtiyaının karşılanması, mimari tasarımların ortaya çıkmasına sebep olurken, sözel iletişim gereksinimi de dilin evrimine neden olmuştur. Gelişen dil, topluluk içinde anlamın ve duşüncelerin paylaşılmasını sağlayarak kulturün oluşumunu tetikleyen bir özellik kazanmaktadır. Aynı Şekilde, yeme gereksinmesinin karşılanması için ortaya çıkan gastronomi de bir topluluğun değerleri, gelenekleri ve mutfak kulturü aracılığıyla iletişim kurmasına olanak tanımaktadır. Bu bağlamda insanlar arasındaki iletişim, kulturün inşasında temel bir rol oynar. İletişim kulturü doğururken, kultur de iletişimi besler. Bu nedenle, kultur ve iletişim arasında karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır. İletişim, kulturün yapı taşarlarından biri olarak topluluğun birliğini sağlar, aynı zamanda kultur de iletişim aracılığıyla ifade bulmaktadır.

Farklı disiplinlerin kendi özgün bakış açıları ve tanımlamalarına rağmen, genel olarak insanların ürettiği değerlerin ve ürünlerin kulturü oluşturduğunu söylemek mümkündür. Kultur, öğrenilen davranışların yanı sıra kultürel normlar aracılığıyla nesilden nesile bütünlük içinde aktarılan bir olgudur. Kultur, antropologlar tarafından genellikle gelenek, dünya goruşü, dil, akrabalık ilişkileri, sosyal gruplar ve gunluk uygulamalar gibi unsurlarla bir grup insanı diğerlerinden ayırmak için kullanılan bir kavramdır. Bu bağlamda, kultur kavramını anlamak, milliyet ve etnisite gibi diğer kavramlardan ayırt etmek genellikle karmaşık bir suretir. Antropologlar, kulturün sadece bireysel davranışları değil, aynı zamanda bir topluluğun temel yapısını da içerdiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, kultur, bir topluluğun ortak bilgi, değer ve davranışlarına dayalı bir bütünlük oluşturur. Bu çerçevede, kultur kavramı, geniş bir yelpazede farklı unsurları içermesine rağmen, antropologlar için sosyal aidiyet, dil ve gelenek gibi temel unsurları kapsamaktadır (Griffiths, 2011, S.13).

Kultur, bireysel, ulusal veya evrensel etkenlere bağlı olarak değişen ve evrim geçiren bir kavramdır. Bu değişim sureinde, toplumlar arasındaki iletişim önemli bir rol oynar ve kultur, bu iletişimin yarattığı değişimden etkilenir. Kultur, bireyler arasındaki iletişimle birlikte gelişir ve değişir. Aynı Şekilde, toplumlar arasındaki iletişim de kultürel değişimi tetikler. Bu surete, dilin evrimi, sembollerin anlamının değişimi ve kultürel ifadelerin dönüşümü kaçınılmazdır. Kultur, toplumların iç dinamikleri ve dış etkileşimlerle birlikte Şekillenir (Güngör, 1997, s. 17-18). Bu nedenle kultürel alışveriş ve etkileşim toplumlar için gelişmeyi ifade edebileceği gibi, gerileme ve bozulmaya da işaret edebilmektedir (Ölçekçi, 2007, s. 93-96).

Genel olarak bakıldığında kültür ve iletişim kavramlarının bir çalışma alanı olarak belirlenmesi, 1950'li yıllarda Edward T. Hall ve meslektaşlarının Foreign Service Institute (FSI)'de gerçekleştirdiği çalışmalarla başlamıştır. Bu dönemde, özellikle Ruth Benedict'in 1943'ten itibaren ABD Enformasyon Dairesi için gerçekleştirdiği antropolojik çalışmalar, iletişim davranışları açısından yabancı kültürleri anlamaya yönelik önemli adımların atıldığı alandaki öncü çalışmalar arasında yer almaktadır (Kartarı, 2001, s. 30).

Kültürlerarası iletişim kavramı, Edward T. Hall tarafından ilk kez "The Silent Language" (1959) adlı eserde kullanılmıştır. Bu çalışmada, iletişim ve kültür konularına odaklanılarak, iletişim sürecinde kişisel alanın nasıl kullanıldığı ve bilinç dışı iletişim konularına nasıl vurgu yapıldığı incelenmiştir. Bu eser, kültürlerarası iletişim alanındaki temel kavramların tanımlanmasına ve anlaşılmasına önemli katkılarda bulunmuştur (Martin ve Nakayama, 2010, s.46). 1980'lerin başından itibaren kültürlerarası iletişim alanında önemli bir teorik gelişme ve popülerlik kazanma sürecini başlatan Gudykunst (2003), etkileşimsel ve kişilerarası özelliklere odaklanarak kültürlerarası iletişimin kuramsal temellerini oluşturmuştur. Gudykunst, çalışmalarında sadece farklı kültürlerden bireyler arasındaki iletişimi değil, aynı zamanda ortak bir kültüre sahip olan bireyler arasındaki etkileşimi de incelediğini belirtmiştir. Bu bağlamda, kültürlerarası iletişim alanının tanımını yaparken, Gudykunst'un vurguladığı gibi farklı kültürlerden ziyade kültürel farklılıklara sahip bireyler arasındaki etkileşimi incelemek daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Gudykunst'un çalışmaları, kültürlerarası iletişimi daha geniş bir perspektiften anlamamıza olanak sağlamış ve bu alandaki kuramsal zenginliği artırmıştır (Sarı, 2004/3, s.3-4).

Leeds-Hurwitzand'a (2016) göre sosyal ve kişilerarası iletişim terimleri sıklıkla birbirinin yerine kullanılır, ancak bu iki kavram farklı durumları ifade eden spesifik terimlerdir. Her ne kadar kültürlerarası iletişim, Suppan (2008, s. 97-98)'a göre daha önce fark edilen farklılıkları içeren kültürlerarası iletişimi ifade etse de iletişim medeniyeti, kültürel gruplar arasındaki her türlü etkileşimi içeren daha kapsayıcı bir süreçtir ve geniş bir kavramdır. Bu bağlamda dünya, insanlar ve topluluklar arasındaki ilişkilerden etkilenerek yeni bir çağın kapısını aralamıştır. Geçmişte kültürel alışveriş, göç, savaş, tüccarların ve gezginlerin etkisiyle küçük alanlarda gerçekleşmişken, etkileşim giderek küreselleşmiştir (Giddens, 2008: 549). Bugün dünyanın her yerindeki bireyler mesajlar göndererek kendi kültürlerinden çok uzaktaki kültürlerin üyelerini etkileyebilecek güce kavuşmuşlardır.

Kültürlerarası iletişim çalışması başlangıçta kültürel etkinliklerdeki iletişim modellerini anlamak ve yanlış anlamaları azaltmak amacıyla markalaşma ve uluslararası iş görüşmeleri gibi pratik uygulamalara odaklanmıştır. Bu bağlamda güncel teoriler çerçevesinde belirli kültürlerin iletişim için önemli olduğu düşünülen özellikleri belirlenmiş ve kültürel etkinliklere katılanlar için bu iletişimler hızlı bir şekilde incelenerek öğrenilmiştir. Bu kısa süreli eğitimler adaylara, girişimcilere ve diğerlerine, maruz kalacakları kültür ve üyelerinin iletişim davranışları hakkında ön bilgi edinme konusunda fayda sağlamıştır. Örneğin Hollandalı işletme bilimci Geert Hofstede, farklı kültürlere sahip birçok şirketteki çalışanların değer sistemlerini inceleyerek günümüzde yaygın olarak kullanılan "kültürel ölçüm teorisi"ni geliştirmiştir. Bu, kültürler arası entegrasyon ve kültürel iletişim çalışmalarını daha geniş ve derin bir perspektife taşımıştır.

Kültürlerarası iletişimi irdelerken değişim üzerine odaklanmak sağlıklı bir okuma yapmanın ilk adımlarındandır. Bu bağlamda kültürel değişime bakıldığında kültür ve etkileşim başlıklarının önem arz ettiği görülmektedir. Kültür başlığı, toplumun sembolik mal ve ürünlerini ve bu üretim alanlarındaki ilişkileri, tarzları, kalıpları ve uygulamaları kapsamaktadır. Kültürlerarası iletişim, bir kültür içindeki farklı kültürlerin veya alt kültürlerin üyeleri arasında gerçekleşen iletişimi ifade eder ve bu durum bir

“etkileşim” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda farklı kültürlerden insanların birbirleriyle etkileşimi, birbirleriyle iletişim kurma yetenekleri, bilgi ve ifadeleri sohbetin bir parçası olarak görülmektedir. Farklı kültürlerden bireyler arasındaki iletişimi anlamak, açıklamak ve iletişim süreçlerini tahmin etmek, kültürlerarası iletişim araştırmalarının temel amaçlarından biridir (Kartarı, 2001, s.23).

3. Duygusal Zekâ Kavramına Genel Bir Bakış

Duygusal zeka, 1990 yılında Yale Üniversitesi psikoloğu Peter Salovey ve New Hampshire Üniversitesi psikoloğu John Mayer tarafından duyguların farkındalığını, bu duyguları kontrol etme yeteneğini ve başkalarının duygularını anlama yeteneğini içeren bir kavram olarak ortaya atılmıştır (Salovey ve Mayer, 1990). Bu terim, kişinin duygusal zekasını ve başarısını etkileyen ana faktörleri ifade etmektedir. Duygusal zeka, kişinin duygusal durumlarını doğru bir şekilde düzenleme, empati gösterme, duyguları ifade etme ve anlama ve zorluklarla başa çıkma yeteneğini barındırmaktadır. Salovey ve Mayer tarafından geliştirilen bu kavram, bireylerin duygusal zekasının geliştirilmesine, daha sağlıklı ilişkiler kurulmasına, stresin yönetilmesine ve yaşam kalitesinin arttırılmasına katkıda bulunabilecek önemli bir beceriyi temsil etmektedir.

Duygusal zeka kavramı, gazeteci Daniel Goleman'ın 1995 yılında yayınladığı *Duygusal Zeka* adlı kitapla birçok okuyucu tarafından tanındı. Goleman, duygusal zekayı “kendini motive etme, zorluklar karşısında sebat etme, dürtüleri kontrol etme ve kendini toparlama yeteneği” olarak tanımlıyor. Hazları ertelemek, duygusal durumları düzenlemek, zorluklara odaklanmak, kendini başka durumlara uygulamak, başkalarını beklemek” (Goleman, 1998, s. 50). Bu tanım, duygusal zekanın, kişinin yalnızca kendi duygularını değil, başkalarının duygularını da anlama ve etkileme yeteneğini içerdiğini vurgulamaktadır. Duygusal zekâ, bireyin kişisel ve profesyonel hayatta bireysel başarıya katkıda bulunan önemli bir beceri olarak kabul edilmektedir. Bu tanım, duygusal zekanın bireyin iç dengesini sağlama ve çevresiyle uyumlu bir şekilde ilişki kurma becerisiyle ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Duygusal zekanın önemi bireylerin mesleki, akademik ve kişisel yaşamlarında daha başarılı olmalarına yardımcı olmasındadır. Duygusal zekâ, kişinin duygusal durumunu daha iyi yönetmesine, ilişkilerde daha fazla empati göstermesine, problem çözme becerilerini geliştirmesine ve hedeflerine odaklanmasına yardımcı olabilir. Bu yetenekler stres yönetimi, takım çalışması ve liderlik gibi önemli insan becerilerini geliştirebilir (Cooper & Sawaf, 1997, s. 55). Duygusal zeka, insanların başarısını etkileyen önemli bir faktör olarak kabul edilmekte ve bu alandaki araştırmalar hızla büyümektedir. Duygusal zekâ alanında çalışan profesyoneller şüphesiz Howard Gardner'ın 1983'te önerdiği “çoklu zeka” modelinden faydalanmışlardır. Gardner'ın belirlediği yedi, ardından sekiz zekâ türü sadece sözel ve matematiksel değil aynı zamanda “sosyal zekâ” ve “kişisel zeka” yı da içermektedir (Gardner, 1999, s. 99).

Genel olarak bakıldığında duygusal zekanın yaşamsal özelliklere sahip olan yetenekleri barındıran bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu yetenekler arasında kişinin kendini tanıması, kendini kontrol edebilmesi ve motive edebilmesi, arzularını erteleyebilmesi, duygusal değişimleri kontrol edebilmesi, engellere karşı koyabilmesi, başkalarına anlayışla yaklaşabilmesi, duygularını derinden hissedebilmesi ve yaratabilmesi sayılabilir. Öğrenilebilecek bu psikolojik ve sosyal beceriler, kişinin yaşamdaki başarı ve tatmin düzeyini de belirleyebilmektedir. Sosyal yaşamında güçlü ilişkiler kurabilen bireylerin duygusal zekaya sahip olduğunu gösteren başlıca özellikler şu şekildedir:

- Kendine güven ve kendini kabul etme,
- Çevresinde bireylerin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma,

- Çevresindekilerin ne düşündüğünü tanıyabilme ve açıklayabilme becerisi,
- Hatalara takılıp kalmamak, onlardan kurtulabilmek,
- Zor durumlarda duyguları yönetebilme becerisi,
- Hataların sorumluluğunu üstlenme,
- Çevresindekilerin duygularına duyarlılık gösterebilme,
- Gerektiğinde çevresindekilere şefkat ve ilgi gösterebilme,
- Güçlü merak duyguları (özellikle çevredeki insanlara karşı),
- Değişimi kabul etme ve kabul etme becerisi (Terappin, 2023).

4. Türkiye, Göç ve Sinema

Göç, insanların doğdukları yerden taşınmasını veya başka bir bölgeye yerleşmesini ifade etmektedir. Bu göç hareketleri hem yurt dışına hem de yurt içine yapılabilmektedir. Yurt dışına gerçekleşen göçe dış göç, ulusal sınırlar içinde gerçekleşen göçe ise iç göç adı verilmektedir. Çeşitli sebeplerden dolayı kırdan kente ve kentten kıra iç göç mümkündür. Türkiye’de 1950’li yıllardan itibaren yurt içi hareketlilikte artış yaşanmış ve bu hareket kırsaldan kente doğru olmuştur (Sürmeli, 2017, s. 275). Bir diğer göç türü olan doğrudan göç, az gelişmiş bölgelerden gelişmekte olan ülkelere yapılan göçü ifade etmektedir (Çamdalı, 2019, s. 44). Bu duruma neden olan etkenler arasında değişen tarım teknikleri, toprakların mirasla bölünmesi gibi faktörler bulunmaktadır.

Göç alan ve veren bir ülke olarak Türkiye de coğrafi konumu itibariyle Asya, Avrupa ve Afrika kıtaları arasında bir köprü vazifesi görmekte ve gelişmiş ülkelere göç etmek isteyen bireyler için önemli deniz yollarına ev sahipliği yapmaktadır. Bu durum, ülkeyi bir geçiş noktasına dönüştürmekte ve özellikle iş olanakları arayışında olan göçmenler için çekici bir destinasyon haline getirmektedir. Uluslararası öğrenci veya emekli statüsünde olan bireylerin, Türkiye’de iş bulma amacıyla oturma ve çalışma izni alması da yaygın bir durumdur. Bu gelişmeler, Türkiye’nin tarihsel olarak “göç veren” bir ülke olarak bilinen statüsünü değiştirmiş ve önemli bir “geçiş ülkesi” ve “göç alan” ülke konumuna gelmesine neden olmuştur. Son dönemde, Türkiye’ye farklı etnik ve dinsel kökenlere sahip, çeşitli ülkelerden gelen ve farklı amaçlarla Türkiye’yi tercih eden yabancı nitelikli göçmenlerin sayısında artış gözlenmektedir. Türkiye ve göç üzerine genel olarak baktığımızda dört şekilde yapılan göç ortaya çıkmaktadır. Bunlar; siyasal, yasadışı, profesyonel göçler ve aile-akraba temelli göçlerdir (İçduygu, 2017, s. 222-223).

Türkiye’den 70’li yıllarda yapılan dış göçler, daha iyi bir yaşam umuduyla göç eden kırsal bölge sakinleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda eğitim yetersizliğine sahip bireylerin, göç ettikleri toplumlarda entegrasyon problemi yaşadığı da görülmektedir (Makal, 1994, s. 1994). Bir diğer problem kaynağı olarak kentleşmenin, çevre üzerinde doğrudan etkilere yol açtığı görülmektedir. Hava kirliliği, atık yönetimi ve su kaynaklarının tükenmesi gibi sorunlar, göçle birlikte şehirlerde yoğunlaşan nüfusun bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna ek olarak göçlerin artmasıyla birlikte şehirlerde istihdam olanakları da kısıtlanmaktadır. İnsanların büyük şehirlere yönelmesi, işsizlik oranlarını yükseltmekte ve ekonomik dengeleri etkilemektedir. Kentleşme süreci, sadece çevresel ve ekonomik değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel değişimlere de neden olmaktadır ve geleneksel yaşam tarzları, büyük şehirlerdeki hızlı değişimlere ayak uyduramayan bireyleri etkilemektedir (Çamdalı, 2019, s.59). Bu nedenle, sürdürülebilir kentleşme stratejileri ve göç politikaları geliştirilerek hem insanların yaşam kalitesi hem de çevrenin korunması açısından daha sağlıklı şehirlerin oluşturulması önemlidir.

Bu bağlamda Türk işçilerinin konuk oldukları ülkelerin dilini bilmeme, çocuklarının eğitim sürecinde temel bir engel oluşturmaktadır. Dil bilmeme, öğrencilerin dersleri anlamakta ve topluma uyum

sağlamakta zorluk çekmelerindeki temel sebeplerden biridir. Göç ettikleri ülkelerin eğitim sistemleri farklı politikalar, çocukların eğitim sürecini de etkilemektedir. Bu durum, çocukların eğitimde uyum sağlamakta zorlanmalarına neden olabilmektedir. Örneğin, dil engeli yaşayan çocukların özel okullara yönlendirilmesi, uzun vadede toplumsal entegrasyonu olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Turan, 1997, s.66).

1960'lı yıllarda başlayan Türk göçü, ilk kuşak olarak adlandırılan göçmenlerle yaşanmıştır. Bu dönemde Türk toplumu genellikle işçi sınıfına mensup bireylerden oluşmaktadır. 1980'li yıllar, Türk topluluğu için ikinci kuşağın ortaya çıkışına işaret etti. Bu dönemde, çocukları genellikle iki kültür arasında denge kurmaya çalışan bir kuşak ortaya çıkmıştır. Türk kültürünün yanı sıra, Batı Avrupa'nın sosyal ve kültürel normlarına da adapte olabilmişlerdir. Günümüzde ise üçüncü kuşak, Batı Avrupa'da Türk topluluğunun önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bu kuşak, Türk kökenli bireylerin hayatın her alanında giderek daha fazla görünür olmalarına öncülük etmektedir. Eğitim, iş dünyası, sanat, spor ve siyaset gibi alanlarda aktif roller üstlenmektedirler. Üçüncü kuşak Türkler hem Türk kültürünü sürdürmekte hem de Batı Avrupa toplumlarına entegre olmaktadır. Bu entegrasyon, toplumlarına çeşitli katkılarda bulunmalarına olanak tanımaktadır. Genel olarak bakıldığında; 1980'lerden bu yana Batı Avrupa'daki Türklerin evrimi, sadece göçmen topluluğunun geçtiği aşamaları değil, aynı zamanda üçüncü kuşak ile birlikte artan görünürlüğü de içermektedir. Günümüzde Türk topluluğu, Batı Avrupa'nın çeşitli alanlarında aktif bir rol oynamakta ve toplumsal entegrasyonun bir parçası olarak kendi kimliğini sürdürmektedir. Bu evrim süreci, göçmen topluluklarının uyum süreçlerini anlamak ve gelecekte daha iyi entegrasyon stratejileri geliştirmek açısından önemli bir örnek teşkil etmektedir.

Toplumsal alana dair birçok unsurla bağlantı içinde olan göç olgusu sinema sanatında da etkisini göstermiştir. Türk sineması da bu bağlamda zaman içinde sadece sanatsal bir ifade aracı olmanın ötesine geçerek, toplumsal sorunlara ve değişimlere duyarlı bir ayna haline gelmiştir ve göç olgusunun toplumsal ve bireysel bağlamda yer aldığı filmleri bünyesinde barındırmaktadır. Bu bağlamda Türk sinemasında göç teması, Osmanlı döneminden günümüze uzanan bir tarihsel derinliğe sahiptir. Göçün nedenleri, etkileri ve bu süreçte yaşanan insan hikayeleri, Türk sinemasının farklı dönemlerinde çeşitli şekillerde işlenmiştir. Türk sinemasında ele alınan bu tema, göçmen bireylerin kökenleri ile yeni yaşadıkları toplum arasındaki çatışmaları ve kimlik arayışlarını ele alarak izleyiciye sunmaktadır. Bu bağlamda sadece bireyler arasındaki çatışmaları değil, aynı zamanda toplumsal uyum çabalarını da konu edinmektedir. Bu çerçevede, göçmenlerin yeni toplumlarına adaptasyon süreçlerini ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukları detaylı bir şekilde ele almıştır.

1960'lı yıllarda göç olgusunun Türk sinemasındaki etkisi, özellikle kent merkezli bir yapıya bürünme eğilimiyle kendini göstermiştir. Bu dönemde, kırsal kesimden göç eden bireylerin yaşantıları kasaba ve köylerde genellikle yoksulluk, perişanlık ve zorluklarla özdeşleştirilirken, kent yaşamı ise tam tersi bir perspektifle sunulmuştur. Göç olgulu filmlerde, mekân zıtlıkları sıkça karşımıza çıkmaktadır. Genellikle büyük şehirlerde çekilen filmlerde, zengin, lüks semtlerin yanı sıra alçak gönüllü, fakir, kötü alt yapı sistemlerinin bulunduğu semtler de gösterilir. 1960-1970 yılları arasında popüler olan Yeşilçam melodramlarında, kentli yaşamın artışıyla birlikte gecekondulaşmanın başladığı bir dönem yaşanmıştır (Öztürk, 2013, s. 155).

Tarihsel olarak bakıldığında 1980'li yıllardan itibaren, Türk sinemasında göç konusu özellikle Avrupa'daki yaşam ve uyum sorunlarına odaklanan temalarla anlam bulmuştur. Ancak, 1990'ların sonlarına doğru, özellikle düzensiz göçteki artışla birlikte, sinemanın göç hikâyeleri de evrim geçirmiş ve yeni bir boyut kazanmıştır. 1991'de başlayan ortak yapımla *Umuda Yolculuk* ile birlikte, ölümcül göç

Yolculuklarının hikâyeleri Türk sinemasında daha fazla yer bulmuştur. Özellikle 2000'li yıllardan itibaren, Türkiye'nin Avrupa'ya geçişte göç yolu olmasıyla uyumlu bir şekilde, düzensiz göçmenlerin hikâyeleri sinemada daha belirgin hale gelmiştir. Yaren (2015, s. 211-212) 'in vurguladığı gibi, 2000'li yılların ikinci yarısında düzensiz göçmenlerle ilgili filmlerin sayısında gözle görülür bir artış yaşanmıştır. Geleneksel göçmen temalarından uzaklaşan bu yeni hikâyelerde, Avrupa'ya kayıt dışı yollarla girmeye çalışan düzensiz göçmenlerin yaşadığı zorluklar ve deneyimler öne çıkmaktadır. Artık “göçmen filmi” dediğimizde, Avrupa'da yaşayan göçmenlerin karşılaştığı işsizlik, eğitimsizlik, gettolara sıkışma gibi sorunlar değil, Avrupa Kalesi'ne ulaşmaya çalışan düzensiz göçmenlerin çarpıcı öyküleri aklı gelmektedir. Bu bağlamda çalışma kapsamında ele alınan *Almanya Acı Vatan* filmi, geleneksel göç ve göçmen hikâyelerinin “nostaljik” kesitlerini barındırmaktadır. Genel bir Türk göçü hikayesi barındıran filmin duygusal zeka parametreleriyle irdelenmesi, kültürlerarası iletişim bağlamında genel bir okuma yapmaya da imkan sağlamaktadır.

5. Almanya Acı Vatan Filmini Kültürlerarası İletişim Bağlamında Duygusal Zekâ Parametreleriyle İrdelenmek

Almanya'nın II. Dünya Savaşı'ndan sonra ekonomik bir toparlanma dönemine girmesi, işgücü ihtiyacını artırmıştır. Bu bağlamda, Almanya, dışarıdan işçi alımına yönelik anlaşmalar yapmaya başlamıştır. 1961 yılında Türkiye ile imzalanan bazı anlaşmalar ile Türk işçiler, özellikle sanayi sektöründe çalışmak üzere Almanya'ya davet edilmiştir. Daha iyi bir yaşam umuduyla Almanya'ya yerleşen Türkler uzun yıllar boyunca toplumsal bağlamda birçok sorun yaşamışlardır. Bu durumun temel sebebi, kültüre ait dili bilmiyor olmanın yaratmış olduğu iletişim bozukluğu ve neticesinde gelişen problemlerdir. Toplumsal yapı ve ona ait unsurlarla sıkı bir ilişki içinde olan sinema sanatında da bu durum dram, komedi ya da trajedi olarak birçok kez ele alınmıştır. Yönetmenler, göç ve beraberinde gelen hikâyeleri kendi perspektifleriyle perdeye yansıtmışlardır. Türk sinemasında da bu bağlamda, *Almanya Acı Vatan*, 1979 yılında Şerif Gören tarafından çekilen başrollerinde Hülya Koçyiğit ve Rahmi Saltuk'un yer aldığı bir dram filmi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Filmde, daha iyi bir yaşam umuduyla Almanya'ya çalışmaya gelen Güldane ve yine aynı şekilde hayatının kurtarmak ve Almanya'ya yerleşmek için Güldane ile evlenen işçi Mahmut arasında yaşanan ilişkinin toplumsal ve bireysel boyutları ele alınmaktadır. Ekonomik sebeplerle yapılan bir göçün kadın-erkek ilişkisi üzerindeki etkileri göç ve duygusal gurbet temalarıyla yoğunlaşmıştır. Bu bağlamda farklı bir kültür ortamında sürdürülmeye çalışılan evliliğin çıkmaza girmesi, eğitim ve dil yetersizliğinin sosyal yaşamda yarattığı zorluklar dramatik unsurlarla seyirciye aktarılmaktadır. Film, hem dönemin Türkiye'si ve ülkenin ekonomik yapısıyla sıkı ilişki içinde olan dış göç meselesi hakkında çıkarımlar yapmak için önem arz etmektedir. Bu bağlamda söz konusu film, duygusal zekanın bireye kazandırmış olduklarının önemine sinemasal bir perspektifle yaklaşmayı amaçlamaktadır. Bu durum sosyoloji bilimiyle sıkı bir ilişki içinde olan sinema sanatının, yaşamın her alanında hissedilebilen etkisini de gözler önüne sermektedir.



Resim 1. Almanya Acı Vatan Film Afişleri

5.1. Duygusal Zekâ ve Bir Göçmen Olarak Kadın Karakterler

Filmde, ana kadın karakter olan Güldane uzun yıllardır Almanya’da yaşayan bir göçmendir. Tek başına gittiği Almanya’ya sosyal ve ekonomik olarak uyum sağlamaya başlamıştır. Güldane, iki Alman vatandaşı ile aynı evde yaşamaktadır. Filmde, evdeki iş bölümü ve görev dağılımına dair sahneler incelendiğinde sağlıklı bir iletişim ortamının tesis edildiği görülmektedir. Güldane, yeterli seviyede Almanca bilmemesine rağmen ev arkadaşlarıyla iletişim kurabilmektedir. Bu bağlamda duygusal zekanın önemli parametrelerinden olan “sözsüz iletişimin” etkili kullanıldığı görülmektedir. Güldane, fabrika çıkışı genel olarak evine dönmektedir. Ev dışında kurmuş olduğu sosyal yaşama dair bir sahne bulunmamaktadır.



Resim 2. Güldane ve Ev Arkadaşları

Bir göçmen olarak Almanya’da yaşayan Güldane, ekonomik olarak bağımsızlığını yakalayabilmiştir. Bu durum göz önüne alındığında farklı kültürel özellikler taşıyan bir sosyal yapıda kişisel özgüvene dair bir yeterliliğin sağlandığı görülmektedir. Güldane, köyüne gittiğinde kendisine yöneltilen “kadın başına” ifadesiyle başlayan eleştirilerin onun güçsüz ve başarısızlığa mahkum oluşuna dair tespitleri çürüttüğü görülmektedir. Yüksek bağlamlı kültür özelliği taşıyan Türk toplumunun ataerkil söylem üzerine inşa ettiği ifadeler de bu durumu doğrulamaktadır. Güldane’nin bir kadın olarak entegre olmaya çalıştığı toplumdaki başarısı bu bağlamda duygusal zekanın toplumsal ilişkilerdeki rolünü de gözler önüne sermektedir. Teknik, akademik ya da sanatsal bir yetkinliğe sahip olmayan Güldane, ekonomik anlamdaki kazanımlarını kurduğu iletişim ve bireysel özgüven vasıtasıyla inşa etmektedir.



Resim 3. Güldane Türkiye’den Getirdiği Hediyeleri Dağıtır

Türk toplumunda hüküm süren muhafazakâr kodlar ve bu bağlamdaki dinamikler kadın ve kadının sosyal rolü açısından çeşitli atamalar yapmıştır. Şüphesiz bu durumun oluşmasında coğrafi, dini ve ekonomik alışkanlıklar etkili olmaktadır. Toplumsal yapıda kendi yaşamına dair söz hakkına ve bağımsızlığa erişebilmek için Güldane’nin sergilemiş olduğu davranışları Cengiz (2019:1213) şu şekilde aktarmaktadır:

Almanya Acı Vatan’da Güldane’nin hayatı, “fabrika”ya ve “para kazanma” hedefine odaklanmıştır. Güldane’nin Almanya’da olmasının tek nedeni, Türkiye’de rahat bir hayat sürebilmek için para kazanıp para biriktirmektir. Bu nedenle, Güldane neredeyse “ideal” bir misafir işçidir: Kendini tümüyle çalışmaya verir ve kesinlikle geri döneceğini düşündüğü ülkesine yatırım yapar. Şerif Gören’in Güldane’yi harekete geçmekten yoksun bir kurban olarak resmetmekten kaçındığının altını çizmek gerekir: Güldane, başka bir seçeneği olmadığından değil de mümkün olan en kısa sürede olabildiğince çok para kazanmak istediği için Almanya’da çalışır. Harekete geçme kabiliyeti vardır ancak bunu tamamen ekonomik hedefleri için kullanır. Misafir işçi olmanın ekonomik boyutlarına yapılan vurgu, filmdeki yaşlı bir misafir işçinin emekli olunca ne yapacağı sorusunu cevapladığı sahnede iyice belirgin hâle gelir. Adam hiç tereddüt etmeden şöyle der: “Memleketime dönüp öleceğim. Bu kadar çalışmaya can mı dayanır?”

Genel olarak bakıldığında duygusal zekanın bireylerin mesleki, akademik ve kişisel yaşamlarında daha başarılı ve etkin olmalarında önemli rol oynadığı görülmektedir. Duygusal zekâ, kişinin duygusal durumunu daha iyi yönetmesine, ilişkilerde daha fazla empati göstermesine, problem çözme becerilerini geliştirmesine ve hedeflerine odaklanmasına yardımcı olabilir. Bu yetenekler stres yönetimi, takım çalışması ve liderlik gibi önemli insan becerilerini geliştirebilir (Cooper & Sawaf, 1997, s. 55).

Duygusal zekanın bir belirtisi olarak kendi kültürüne ait hediyeleri Almanya’ya da tanışmış olduğu insanlara dağıtan Güldane, toplumsal olarak entegrasyonunu daha kolay kılmaya çalışmaktadır. Bu durum empati, duygu aktarımı ve iletişime dair iç içeliğe de işaret etmektedir. Bu bağlamda hediyeleşmek bir sevgi göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu aynı zamanda iletişim sürecinin önemli bir faktörü olan “sözsüz iletişim” in de bir tezahürüdür.

5.2. Duygusal Zekâ ve Bir Göçmen Olarak Erkek Karakterler

Almanya'ya göç eden bir karakter olarak Mahmut, yaşam standartlarını yükseltmek adına aldığı kararla Almanya'da yaşamaya başlamıştır. Mahmut, Almanca bilmemesi ve sosyal çevresi olmaması nedeniyle entegrasyon sürecinde zorluklar yaşamıştır. Güldane ile yaptığı evliliğin formalite olması, Güldane'nin entegrasyon sürecinde kolaylaştırıcı olmasını engellemiştir.



Resim 4. Mahmut Türk Arkadaş Edinmeye Çalışır

Mahmut formalite usulü evlendiği Güldane'nin evini çaresizce aramaktır. Onu bulamaz ve sokakta yaşamaya başlar. Bu durum, ataerkil kodlar bezeli erkeklik tasvirinin kırılmaya başladığı süreç olarak da karşımıza çıkar. Mahmut, bir kadına muhtaçtır ve onu kurtarmasını bekler (Akyüz ve Dabak, 2017). Bu bağlamda Mahmut, değiştirmiş olduğu sosyal çevresi ve yaşamına dair pratikleriyle, kendini güvensiz ve tehdit altında hissetmektedir. Bu durum duygusal zeka bağlamında ele alındığında “anlaşılmamak” eyleminin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumdan bir kaçış olarak Almanya'da göçmen Türklerin sosyalleştiği bir alan olan kahvehaneye gitmeyi ve oradaki Türklerle iletişim kurmayı tercih etmiştir. Güldane'nin rehberliğinden ve garantörlüğünden uzaklaşmış olan Mahmut, yaşamına devam durum, psikolojik süreçler ve iletişim süreçleri hakkında Evliyaoğlu (1987, s. 32) şunları aktarmaktadır:

Dış ortamdan ve kendi iç aleminden sürekli gelen mesajlar karşısında insanda sevinç, hüznün, acı, keder, haz, mutluluk, gibi birçok duygu oluşmaktadır. Organizmaya dışardan veya kendi içinden gelen mesajlara gerekli cevapları veren, vücudun ruhsal ve bedensel dengesini sağlayan mekanizma, beyin ve sinir sistemidir. Hücreler arası Nöral İletişim sistemi adını alan bu sistem, beyin ve sinir sisteminin en küçük yapı taşları olan sinir hücreleri arasındaki bilgi akışını sağlayarak insanın bütün yapısını ağ gibi sarmakta; bunun yanı sıra otomatik ve bilinçli fonksiyonlarının tümünü düzenlemektedir.



Resim 5. Mahmut Polis Aracılığıyla Güldane'nin Evine Getirilir

Mahmut, yaşamış olduğu tehdit karşısında kendini daha rahat ve güvende hissedeceği “ortak özellikler” bağlamında kendine benzeyen bireylerle tanışacağı bir alanı bulmuştur. Bu durum duygusal zekâ

bağlamında değerlendirildiğinde de duygusal zekanın gelişiminde önemli bir rol oynayan “deneyim aktarımı” nı işaret etmektedir. Mahmut, Türkiye’den daha önce gelmiş ve birçok alanda bilgi sahibi olan göçmen erkeklerin deneyimlerini kullanma yolunu tercih etmektedir.

Genel olarak bakıldığında Mahmut’un sağlıklı ilişkiler kurmak ve toplumsal entegrasyon umuduyla fikir ve kültür birliği arayışına girdiği görülmektedir. Bir yabancı olarak Mahmut’un, paylaşım ve iletişime dair ihtiyacı Almanya’ya geliş amacı olan ekonomik refahın önüne geçmiştir. Bu durumda ihtiyaçların öncelik olarak farklılaştığı da görülmektedir. Duygusal zekanın bireye sunmuş olduğu farkındalıklar ve çeşitli yöntemler Mahmut’ta “dahil oluş” “arayış” olarak tezahür etmektedir. Bireyler arasında iletişimle başlayan paylaşım sürecinde öne çıkan fikir paylaşımı ve alışverişi temelde iki ayak üzerinde yapılmıştır. Bunlar bilgi ve gerçeklik yapısıyla değer ve duygu kavramlarıdır. Paylaşım sürecinin ortaya çıkabilmesi için kültürel tasarlanan bilgi ve kodlar nesilden nesile gerçekleşmektedir. Bit topluma ait değerler, inanç ürünleri, toplumsal normlar ve yaşama dair tüm desenler bu şekilde sürdürülebilir hale gelmektedir (Geçer, 2023, s. 30). Bu bağlamda bakıldığında Mahmut’un yabancı bir ortamda tesis etmeye çalıştığı durum, değer ve yargılar sistemi aşına bireylerle tanışma arzusudur. Mahmut bu sayede birçok zorluğu yaşamadan ya da engel teşkil edici unsurlarla karşılaşmadan deneyim paylaşımıyla entegrasyon sürecini kolaylaştırmak istemektedir ancak bir gün “kaçak işçi” polis tarafından yakalanır ve Güldane’nin olduğu eve getirilir.

5.3. Duygusal Zeka ve Göçmen Kimliğindeki Kadın-Erkek İlişkileri

Filmde göçmen olarak Almanya’ya yerleşen Güldane ve Mahmut arasında farklı bir iletişim kurulurken, diğer bireylerle olan ilişkileri de farklı şekillerde tasarlanmıştır. Güldane uzun süre Almanya’da olmasına rağmen Türk olmayan bir erkekle dialoğa geçmemektedir. Sosyalleşme süreci ev arkadaşı olan yabancı kadınlarla gerçekleşmektedir. Güldane’nin bu bağlamda çekimsiz davrandığı görülmektedir. Bir kadın olarak Güldane, sosyalleşme ve entegrasyon sürecinde Türk kültürel kodları gereğinde muhafazakâr bir tavır takınmaktadır. Bu durum duygusal zeka ve kültür ilişkisini de gözler önüne sermektedir. Yüksek bağlamlı kültür özelliği gösteren Türk toplum yapısı, kadının kendini koruması ve sakınması gerektiğini telkin etmekte ve bu açıdan gelebilecek tehditlerden korunma yollarını da işaret etmektedir. Filmde bu hususa örnek teşkil edecek bir sahnenin yer alması da filmdeki “göçmen” karakterleri duygusal zeka parametreleriyle değerlendirmenin olanaklarını ortaya çıkarmaktadır. Fabrikada çalışan bir başka Türk erkek işçi tarafından sürekli olarak tacize uğrayan Güldane, yalnız ve “evde kalmış bir kız” olarak taciz edilmeyi hak etmiş olarak yansıtılmaktadır.



Resim 6. Güldane Bir Göçmen Tarafından Tacize Uğramaktadır

Duygusal zekanın “kendini kontrol edebilme” ye dair bireye verdiği telkinlerin, Güldane’yi taciz eden bireyde bulunmadığı görülmektedir. Güldane’nin rahatsızlığı açık olduğu halde tacize devam eden erkek bu açıdan “empati yoksunu” olarak duygusal zekaya dair yetersizliğe sahiptir. Mahmut ve Güldane’nin

beraber yaşamaya başlamasıyla gelişen karı-koca ilişkileri bu bağlamda duygu aktarımı ve yakınlaşmayı barındırmaktadır. Bu süreçte fiziksel ve duygusal yakınlık yaşayan çift, empati ve iletişim hususunda sağlıklı şekilde ilerlemektedirler. İlerleyen sahnelerde Mahmut'un Güldane'yi aldatması ve ilişkilerinin bozulması Mahmut'un empati yoksunluğuna ve sorunlu entegrasyon sürecine işaret etmektedir. Filmde kadın-erkek ilişkileri bağlamında ön plan çıkan hususlardan biri de göçmenlik kimliği karşısında değişim gösteren ataerkil sistem uygulamalarıdır. Türkiye'de yaşayan bir çift olarak ev işlerini ve kadına yüklenen diğer görevleri yerine getirmekle yükümlü olan Güldane bu bağlamda kendi sınırlarını ve görev alanlarını belirleyebilmektedir:

Almanya Acı Vatan'da temsil edilen toplumsal cinsiyet ilişkilerinin analizi açısından bir başka önemli nokta, göçmenliğin ev içi mekânda nasıl yaşandığı, ve bu mekândaki ilişkilere nasıl etki ettiği konusudur. Güldane, Mahmut ile yaşamaya başlamadan önce, iki göçmen kadın işçi ile bir ev paylaşmaktadır. Filmin bu evresinde ev içi mekân, kadınlar arasında paylaşım ve dayanışmanın yaşandığı bir mekân olarak temsil edilir. Herkes eşit şartlarda yaşamakta ve çalışmaktadır, evin düzen ve temizliğinden de birlikte sorumludurlar. Güldane, Mahmut birlikte yaşamaya başladıktan sonra da eşitlikçi düzeni sürdürmeye çalışır. Örneğin sabah işe giderken Mahmut'a bulaşıkları yıkamasını söylemesi, filmde göçmen işçi yaşamının gerekliliklerinin geleneksel toplumsal cinsiyet ilişkilerine dönüştürücü etkisi bağlamında simgesel öneme sahiptir. Bu dönüşüm, Mahmut'un alışkın olduğu erkeklik ve toplumsal cinsiyet kalıpları açısından zorlayıcıdır (Sayan, 2019, s. 1215).

Filmde göçmen kimliğindeki kadın ve erkek ilişkilerinin düzeyini ve sağlığını belirleyen temel etkenin ihtiyaçlar olduğu görülmektedir. Temel ihtiyaçların alışılmış davranışlar üzerindeki değişiklik etkisi duygusal zekanın bireye verdiği telkin olan ortama ve koşullara göre davranabilme yetisini ortaya çıkarmaktadır. Güldane, Mahmut'un içinde bulunduğu zor durum karşısında empati yaparak aralarında herhangi bir bağ olmayacağına dair sözleşme yaptıkları halde onu evine kabul etmiştir. Mahmut da evdeki iş paylaşımını kabul ederek anlaşmayı kabul etmiştir. Bu durumda duygusal zekânın, bireylerin olaylara dair neden-sonuç ilişkisi kurarak üzerinde değerlendirme yapmalarına imkân sağladığı ortaya çıkmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Almanya, tarih boyunca çeşitli kültürlerden gelen göçmenleri ağırlayan bir ülke olmuştur. Günümüzde, Almanya'da yaşayan kadın ve erkek göçmenler, ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik dokusuna önemli bir katkı sağlamaktadır. Almanya'da yaşayan göçmenler, farklı coğrafyalardan gelmiş, farklı kültürel geçmişlere sahip bir topluluğu temsil etmektedir. Türkiye, Suriye, İtalya, Yunanistan, Polonya gibi ülkelerden gelen göçmenler, Almanya'nın zengin kültürel mozaikte kendilerine yer bulmuşlardır. Bu çeşitlilik, Alman toplumunu zenginleştirirken, aynı zamanda farklı kültürler arasında anlayış ve uyum süreçlerini de beraberinde getirmiştir. Almanya'daki kadın ve erkek göçmenler, ekonomik alanda önemli bir rol oynamaktadır. Birçok göçmen, çeşitli sektörlerde çalışarak ülkenin ekonomisine katkıda bulunmaktadır. Göçmenlerin toplumsal entegrasyonu ve sürdürülebilir refahı adına Alman hükümeti, göçmenlere eğitim ve iş olanakları sağlama konusunda çeşitli politikalar geliştirmiştir.

Bu bağlamda Almanya Acı Vatan filmi, Türkiye'dekinden daha iyi bir yaşam umuduyla göçmen statüsünü tercih eden bireylerin toplumsal entegrasyon süreçlerine dair birçok örneği bünyesinde barındırmaktadır. Bir iletişim süreci olarak entegrasyonu etkileyen temel unsur da göçmen bireylerin duygusal zekâları çerçevesinde sergilediği davranışlardır. Bir Batı ülkesi olarak Almanya, Türk toplumundan oldukça farklı özelliklere ve reflekslere sahip bir toplumdur. Yüksek bağlamlı kültür özellikleri, muhafazakâr toplum yapısı ve ataerkil kodlarıyla ön plana çıkan Türk toplumu ve bu topluma ait bireylerin Almanya'daki toplumsal yapıya entegre olma süreçleri de bu nedenle birçok problemş barındırabilmektedir. Bir Türk kadını olarak Güldane, tek başına gittiği Almanya'da ekonomik ve sosyal

açından bir düzene sahip olmayı başarmıştır. Güldane sayesinde Almanya'ya göç eden Mahmut, yaşamış olduğu problemlerden Güldane sayesinde kurtulsa da yine onu daha zor bir duruma sokarak Türkiye'ye dönmesine sebep olmuştur. Mahmut, yabancı olduğu bir toplumda entegrasyonunu kolaylaştıracak fedakarlık ve öz denetim hususlarına önem vermeyerek hem kendine hem de Güldane'nin yaşamında birçok problemin doğmasına sebep olmuştur.

Toplumsal yapıyla sıkı ilişki içinde olan, "toplumun aynası" olarak kabul edilen sinemanın ele aldığı ve Türk göçmenlerin yaşamlarından kesitler sunan *Almanya Acı Vatan* filmi, kültürlerarası farklılıkların yüksek boyutlarda olduğu durumlarda bireylerin sadece sözlü iletişimle değil, davranışsal yolla da entegrasyon sürecini yönetebileceğini gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda açıktır ki duygusal zekanın olmazsa olmazları olan empati, deneyim aktarımı ve öngörü göçmen kimliğiyle dahil olunan bir sosyal yapıya uyum sürecini kolaylaştırmakta ve sürdürülebilir kılmaktadır.

Kaynakça

- Cengiz Sayan, F. (2019). Göçmenliğe Dair Dönüşen Temsiller ve Temsilin Politikası: "Almanya Acı Vatan" ve "Duvara Karşı" Filmlerinin Karşılaştırmalı Analizi. *OPUS Toplum Araştırmaları Dergisi*, 1202-1224.
- Cooper, R., & Sawaf, A. (1997). *Liderlikte Duygusal Zeka*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çamdalı, G. D. (tarih yok). 1950-1960 döneminde basına göre Türkiye'de göçler (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Evlilyaoğlu, G. (1987). *İletişim Psikolojisi Psikolojik İletişim*. Ankara: Gazeteciler.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Geçer, E. (2023). *Kültürlerarası İletişim*. Ankara: TRT.
- Goleman, D. (1998). *İşbaşında Duygusal Zeka*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Griffiths, S. (2011). *Intercultural Communication Competence*. Canadian Center of Science and Education.
- Güngör, E. (1997). *Türk Kültürü ve Milliyetçilik*. İstanbul: Ötügen Yayınları.
- İçduygu, A. (2017). Suriyeli Sığınmacılar: Siyasallaşan Bir Sürecin Analizi. *Toplum ve Bilim*(140), 27-41.
- Kartarı, A. (2001). *Farklılıklarla Yaşamak: Kültürlerarası İletişim*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Makal, A. (1994). *Sinemada Yedinci Adam: Türk Sinemasında İç ve Dış Göç Olayı*. İzmir: Ege Yayıncılık.
- Martin, N., & Nakayama, T. (2010). *Intercultural Communication In Contexts*. New York: McGraw-Hill.
- Monkachi, N. (2003). Göç Sosyolojisini Yeniden Düşünmek. (E. Kabakçı, Çev.) *Toplumbilim Dergisi*(17).
- Ölçekçi, H. (2007). *Kazakistan'da Sovyet İnsanı Oluşturma Süreci*. Ankara: Birlik Yayınları.
- Öztürk, S. (2013). Filmlerle İletişim ve Yabancılaşma. *İstanbul Üniv. İletişim Fakültesi Dergisi*, 1(75), 143-175.
- Sarı, E. (2004/3). Kültürlerarası iletişim: Temeller, Gelişmeler, Yaklaşımlar. *Folklor/Edebiyat*, 3-4.
- Suppan, Ş. (2008). Kültürlerarası Diyalogun Geliştirilmesinde Tiyatro Yoluyla İletişim. *Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölüm Dergisi*, 97-98.
- Sürmeli, İ. (2017). Türkiye'de İç Göçün Değişim Ve Dönüşümü: Kentten Kıra Yöneliş. *Gazi Akademi Genç Sosyal Bilimciler Sempozyumu* (s. 275-286). Ankara: Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi.

- Terappin. (2023, 11 10). *terappin.com/blog/duygusal-zeka-nedir*. terappin.com: <https://terappin.com/blog/duygusal-zeka-nedir> adresinden alındı
- Turan, K. (1997). *Almanya'da Türk Olmak*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı.
- Türkiye'de i gn değişim ve dönüşümü: kentten kıra yöneliş. (2017). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 275.
- Yaren, . (2015). Göçmen Sinemasını Yeniden Düşünmek. *Moment Dergi*, 207-223.
- Yumul, A. (2014). Modernizmden Postmodernizme tekilik. *Karizma Dergisi*(3), 105-126.

38. European Recovery Programı kapsamında hazırlanan propaganda afişlerinin ikonolojik ve ikonografik yöntemle incelenmesi¹

Merve ERSAN²

Yunus Şafak KAHRAMAN³

APA: Ersan, M. & Kahraman, Y. Ş. (2024). European Recovery Programı kapsamında hazırlanan propaganda afişlerinin ikonolojik ve ikonografik yöntemle incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 652-669. DOI: 10.29000/rumelide.1469443.

Öz

Yirminci yüzyılda benzeri daha önce görülmemiş büyüklükte yıkım ve çöküşe neden olan iki büyük savaş yaşanmıştır. Bütün dünyayı etkileyen Birinci ve İkinci Dünya Savaşlarının teknolojik, siyasi ve tarihi sonuçları kadar, propagandaları da dikkat çekmektedir. Bu dönemde propaganda afişleri halkın belirli konularda dikkatini çekmek, onları yönlendirmek için en çok kullanılan kitle iletişim araçlarından biri olmuş, savaş sonrası dönemde de hükümetler tarafından siyasi faaliyetler konusunda halkı ikna etmek için kullanılmaya devam etmiştir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında Avrupa ülkelerinin içinde bulunduğu sosyal, siyasi ve ekonomik yıkımın yaralarını sarmak amacı ile Amerika Birleşik Devletleri, Türkiye Cumhuriyeti'ni de kapsayan bir yardım programını hayata geçirmiştir. Bu çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'nin European Recovery Programı kapsamında olan ülkeler tarafından yapılan propaganda afişlerinin ikonografik ve ikonolojik yöntemle analizleri yapılarak bu afişlerde görünenin ardındaki mesajlara ulaşılması amaçlanmıştır. Erwin Panofsky'nin sanat eserlerini incelemek için kullandığı ikonolojik ve ikonografik analiz yönteminin grafik tasarım alanında kullanımı propaganda afişlerinin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmuştur. Üç aşamadan oluşan yöntem, afişlerin yapıldığı zamana ve mekâna göre anlamın nasıl şekillendiğini tespit etmeye yardımcı olmuştur. Sonuç olarak bu çalışmada incelenen afişlerin, dönemin birliktelik, ekonomik kalkınma ve gelecek güzel günlerin vaadi gibi siyasi söylemleri ve toplumun içinde bulunduğu psiko-sosyal durumu yansıttıkları görülmüştür. Ayrıca, sanatçıların kendi kültürlerinin mecazlarından, imgelerinden ve duygularından yararlandıkları, bunun yanı sıra, basit, sade ve tanınır imgeler kullandıkları görülmüştür.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %1

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 22.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469443

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körlleme

² Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Grafik Tasarım Bölümü / Assoc. Prof., Ankara Hacı Bayram Veli University, Faculty of Art and Design, Department of Graphic Design (Ankara, Türkiye), merve.ersan@hbv.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-0587-7875, **ROR ID:** https://ror.org/05mskc574, **ISNI:** 0000 0004 7221 6011

³ Arş. Gör., KTO Karatay Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, İletişim ve Tasarım Bölümü / Res. Assist., KTO Karatay University, Faculty of Economics, Administrative and Social Sciences, Communication and Design Department (Konya, Türkiye), safak.kahraman@hbv.edu.tr, **ORCID ID:** 0009-0001-4304-9790 **ROR ID:** https://ror.org/05mskc574, **ISNI:** 0000 0004 7221 6011

Anahtar Kelimeler: Propaganda Afişleri, İkinci Dünya Savaşı, Amerika Birleşik Devletleri, Avrupa, Marshall Planı, European Recovery Program (ERP).

Analysis of propaganda posters prepared within the scope of the European Recovery Program using iconological and iconographic method⁴

Abstract

In the twentieth century, two major wars occurred that caused unprecedented destruction and collapse. The technological, political, and historical consequences of the First and Second World Wars, which affected the entire world, are noteworthy. During this period, propaganda posters became one of the most widely used mass communication tools to attract the attention of the public on specific issues and to guide them. They continued to be utilized by governments after the war to persuade the public regarding political activities. Following the Second World War, aiming to alleviate the social, political, and economic devastation in European countries, the United States implemented an aid program that also included the Republic of Turkey. This study aims to analyze the propaganda posters produced by countries under the United States' ERP program using iconographic and iconological methods to reach the messages behind these posters. The utilization of Erwin Panofsky's iconological and iconographic analysis method, typically used to examine artworks, contributed to a better understanding of propaganda posters in the field of graphic design. The three-stage method helped determine how meaning was shaped according to the time and place the posters were created. As a result, it was observed that the examined posters reflected political discourses such as unity, economic development, and promises of better days ahead, as well as the psycho-social situation of the society during that period. Furthermore, it was noted that artists utilized metaphors, images, and emotions from their own cultures while also employing simple, plain, and recognizable images.

Keywords: Propaganda posters, Second World War, United States of America, Europe, Marshall Plan, European Recovery Program (ERP).

1. Giriş

Birinci Dünya Savaşı sonrasında silahlanma ve sömürge yarışının devam etmesi o dönemin büyük devletlerinin müttefik ve mihver devletler adı altında gruplaşarak İkinci Dünya Savaşı (1939-1945) başlatmalarına neden olmuştur. Yaklaşık kırk milyon insanın ölümüyle sonuçlanan İkinci Dünya Savaşı insan eliyle gerçekleştirilmiş en büyük felaketlerden biri olarak tarihe geçmiştir. Cephelelerdeki sıcak çatışmaların yanı sıra cephe gerisindeki sivil ve psikolojik mücadelelerin de öne çıktığı İkinci Dünya Savaşı boyunca taraflar imkanlarını sonuna kadar seferber ederek o güne kadar görülmemiş boyutlarda

⁴ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 1

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 22.02.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469443

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

ve çeşitlilikte propaganda unsurunu işe koşmuşlardı. Birinci Dünya Savaşıyla başlayan savaş dönemi propagandaları İkinci Dünya Savaşı ve sonrasında da günlük yaşamda yoğun bir şekilde kullanılmaya devam etmiştir (Öksüz ve Köksal, 2020). Propaganda içerikli radyo yayınları, afişler, çeşitli mecmualar bu dönemin sivil yaşamının önemli bir parçası olmuştur.

İki büyük dünya savaşının sonunda Amerika Birleşik Devletleri ve Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği zıt kutuplu iki büyük güç olarak dünya sahnesinde yerini almışken Savaş dönemine kadar dünya ekonomisinin lideri olan İngiltere tahtını Amerika Birleşik Devletleri'ne bırakmıştır (Yıldız, 2019). Savaşın geride bıraktığı tahribat ve yıkım, savaşa girsin ya da girmesin birçok devletin fakirlik ve borçların altında ezildiği yeni bir dönemin başlamasına neden olmuştur. Bu yeni dünya düzeninde Batı'yı temsilen Amerika'nın ve Doğu'yu temsilen Rusya'nın kendi amaçları doğrultusunda politik ve ideolojik argümanlarla hareket ederek diğer devletlere ekonomik yardımlarda buldukları bilinmektedir (Akn, 2017). Savaşın sona ermesiyle ülkelerin ilk hedefi savaş koşulları nedeniyle bozulan ekonomilerini düzeltmek olmuştur. Savaş sonrasında yeni dünyayı inşa etmek ve ülkelerin ekonomik olarak yeniden ayağa kalkmasını sağlamak için bir sistem arayışına girilmiş ve neticede 1944 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nin Bretton Woods kasabasında 44 ülke temsilcisi bir araya gelerek mevcut sorunlara bazı çözümler üretmişlerdir. Özellikle savaşa girmiş batılı ülkelerin kalkınmalarını sağlamak ve uzun vadeli kredi vermek amacıyla günümüzde de faaliyetlerini sürdüren Dünya Bankası ve Uluslararası Para Fonu (IMF) Amerika'daki bu görüşmelerden çıkan kararlar doğrultusunda kurulmuştur (Aydemir, 2021).

Komünizmi benimseyen Sovyetler Birliği, İkinci Dünya savaşının ardından hem ekonomik hem de siyasi anlamda güç kazanmaktaydı. Komünist sistem tüm dünyada popülaritesini arttırırken özellikle doğu Avrupa, Sovyetler Birliğinin kontrolü altına girmişti. Komünist sistemin karşısındaki en büyük güç olan Amerika bu yönetim sisteminin başta Avrupa olmak üzere diğer ülkeler tarafından kabul edilmemesi için gerekli siyasi adımları atmaya çalışmıştır. Bu çerçevede Fransa, İtalya, Almanya gibi güçlü Avrupa ülkelerini Komünizm sisteminden ve Sovyetler Birliği kontrolünden uzaklaştırmak ve kendi tarafında tutmak isteyen Amerika, Avrupa'nın kalkınması için başta ekonomik olmak üzere çeşitli yardımlarda bulunmuştur (Uzunkaya, 2019).

Art arda yaşanan savaşlar nedeniyle Avrupa toplumunda yaşanan umutsuzluk Avrupa sanatını da etkilemiştir. Yeni kıtaya yapılan göçlerin etkisiyle de sanatın merkezi tıpkı siyasi güçte olduğu gibi Avrupa'dan Amerika'ya kaymıştır. Söz konusu dönemde kültürel anlamda Avrupa, aile yaşantısı, moda ve kadın hakları konusunda da önemli değişikliklere sahne olmuştur (Hobsbawm, 2019). Gruplaşmalar ve sonrasında gelen savaşların ardından Avrupa'da siyasi bir söylem olarak birliktelikten ve ülkeler üstü bir birliktelik kurmaktan sıkça söz edilmiştir. Bu birliktelik söylemleri ekonomik ve savunma amaçlı birçok kuruluşu oluşturmuştur. 1949'da NATO (Kuzey Atlantik Paktı Örgütü), 1951'de AKÇTY (Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu), 1958'de AET (Avrupa Ekonomik Topluluğu) kurularak birliktelik söylemleri uygulamaya konulmuştur. Avrupa'da hâkim olan bu birliktelik ve dayanışma mesajları bu çalışmaya konu olan propaganda afişlerinin hemen hepsinde görülmektedir. İkinci Dünya savaşından güçlü bir ekonomiyle çıkan Amerika Birleşik Devletleri'nin bir hükümet politikası olarak uyguladığı Marshall Planı doğrultusunda 1948-1951 yılları arasında Avrupa'nın üretkenliğini ve ekonomik yeterliğini arttırarak siyasi istikrar sağlamak için Avrupa Kalkındırma Programı (ERP) hayata geçirilmişti. Marshall Planı birbirine düşman olan ülkeleri dahi Avrupa Kalkındırma Planı (ERP) çerçevesinde bir araya getirerek bu ekonomik bütünleşmeyi barış ve refaha kavuşmalarının bir anahtarı olarak kabul etmiştir (Belge vd., 2015). Bu program kapsamında Türkiye'nin de içinde olduğu 16 Avrupa ülkesine ekonomik yardım sağlanmıştır. ERP programının tanıtılması için 1950 yılında programın anlamını ve

hedeflerini gösteren 12 bin yarışmacının katıldığı bir afiş yarışması düzenlenmiştir. Marshall Planına dahil on iki ülkenin temsilcisi olarak görev yapan jüri bu eserler arasından 25 afişi seçmiş, Hollanda'dan katılan Reijn Dirksen imzalı propaganda afişi yarışmanın birincisi olmuştur. Değerlendirmeye alınan 25 afiş arasında amaçlı örnekleme yöntemiyle 16 afiş seçilerek bu çalışmanın örneklemini oluşturulmuştur.

2. Propaganda Afişleri

Türk Dil Kurumu propagandayı, bir düşünceyi, bir öğretiyi ya da bir inancı başkalarına yaymak, benimsetmek veya tanıtmak amacı güden söz, düşünce, yazı vb. yollar ile yapılan çalışmalara verilen isim olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2009). Qualter (1980: 279), propagandayı bir kişinin veya grubun, iletişim araçlarını kullanarak başka kişilerin veya grupların tutumlarını etkilemeyi, kontrol altına almaya veya değer değiŐtirmeyi amaçlayarak belirli bir durum veya konumda istedikleri tepkileri elde etmeyi umarak bilinçli bir şekilde giriştikleri bir faaliyet olarak tanımlamaktadır. Propaganda kavramını modern anlamıyla bilimsel olarak inceleyen ilk araŐtırmacılarından biri kabul edilen Lasswell'e göre propaganda, kamuoyunun karmaşık duygularını ve görüşlerini yönlendirme gücüne sahip bir araç olup, bu nedenle çeşitli bilimsel disiplinlerde, sosyolojiden iletişime, psikolojiden siyaset bilimine kadar konu edilmiştir (Akt: Değerimenci, 2018:18). Eğitimden sanata toplum içinde pek çok alanda kullanılan propagandanın temel amacı; hedef kitlenin istenilen şekilde yönlendirilmesidir. Propaganda kendi içinde, kendi doğrusunu ortaya koyan bir ikna sanatıdır. Bütün dünyayı etkileyen iki büyük savaşın yaşandığı dönemde kitle iletişim araçlarının tamamı hükümetlerin propagandaları için kullanılmıştır. Bu dönemde afişler, halkı motive etmek ve yönlendirmek için kullanılan en etkili propaganda araçlarından biri olmuştur. Afiş, bilgi verme amacının yanı sıra hedef kitleye yeni ve sıra dışı Şeyler anlatma özelliği taşıyan, zaman zaman eğlendirici ve uyarıcı mesajlar ileten bir iletişim aracıdır (Çeken, 2020: 287). Sembolik bir sunum alanı olan afişler çok fazla bilgiyi az görselle aktarma potansiyeline sahiptir (Çeken ve Arslan, 2016). Afiş, kitleleri yönlendirmenin yanı sıra belirli bir bilgi veya kavram açısından bir fikrin tetikleyicisi olabilmektedir (Pehlivan Baskın, 2022: 175). Bu sebeple sokaklarda, parklarda, meydanlarda, yazılı basında propaganda afiŐlerine sıkça yer verilmiştir. Savaşa katılan bütün ülkeler, savaşı kazanmak için propagandanın önemini çok iyi kavramıştır, çünkü halkın desteğini alarak ve halkı motive ederek savaşı kazanabilmek mümkündür. İkinci Dünya Savaşı sonrasında da hükümetler uyguladıkları politikalarda aynı şekilde propaganda afiŐlerinden yararlanmaya devam etmişlerdir.

İki büyük dünya savaşının yaşandığı 20. yüzyıl, insanlık tarihinde propagandanın en yoğun kullanıldığı dönemlerden biri olmuştur. Hükümetlerin mesajlarını halka ulaştırma yolları radyo, gazete, dergiler, reklam panoları ve afişler gibi araçlarla sınırlıydı. Savaş döneminde halkın motivasyonunu ve desteğini sağlamak, hükümetler için kritik önem taşıyordu. Savaş dönemi afişleri gibi propaganda araçları, milliyetçilik duygularını, ülkeler arasındaki gerginlikleri, korkuları ve ırkçı düşünceleri yansıtarak hükümetlerin mesajlarını iletmekte etkili oldu (Çeken ve Ersan, 2022).

Bu araştırmada İkinci Dünya Savaşı sonrasında Amerikan hükümetinin özellikle savaşa giren ülkelere yaptığı ekonomik yardımları konu alan propaganda afişlerinin, farklı ülkelere ait örneklerinin ikonografik ve ikonolojik yöntemle incelemesi yapılmıştır. Araştırma İkinci Dünya Savaşı sonrası kapsayan sınırlı bir dönemin propaganda afiŐlerini konu almakta olup, literatür taramasından edinilen bilgiler ve ulaŐılabilen görsellerle sınırlıdır. Bu araştırmada, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Amerika Birleşik Devletleri'nin European Recovery Program (ERP) kapsamında ekonomik yardımda bulunduğu ülkelerin propaganda afişlerinin ikonografik ve ikonolojik incelemesi yapılmıştır.

3. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada incelenen propaganda afişleri Panofsky'nin ikonolojik ve ikonografik yöntemiyle çözümlenmiştir. Panofsky'nin sıraladığı üç anlam evresi, bu afişlerin yapıldığı zamana ve mekâna göre anlamın nasıl şekillendiğini tespit etmeye yardımcı olacaktır. Araştırmada Panofsky'nin teorisinin görsel sanatların farklı dallarına ait eserlerin açıklanmasında kullanılması, alanyazına katkıda bulunması bakımından önemlidir.

İkonografi, görselleri incelemek, kategorize etmek ve yorumlamak için kullanılan bir yöntemdir. Erwin Panofsky, ikonografik ve ikonolojik eleştiri yöntemiyle sanat tarihine ilişkin farklı bir bakış açısı ortaya koymuştur. Panofsky'e göre semboller belirli bir toplumsal grubun genel tutum ve inançları üzerine şekillenmektedir (Bedir Erişti, 2016). Teoriye göre görseller; disiplinler arası bir bakış açısıyla geçmişte belirli bir zamana ait kültür, siyaset, toplum ve yaşam hakkında tarihi kaynaklar olarak ele alınır. Bu nedenle, eserlerin yaratıldığı koşullar ve dönemle ilgili mümkün olduğu kadar çok bilgi edinilerek çalışma yapılması önemlidir. Panofsky, teorisini üç aşamalı bir şekilde sistemleştirmiştir. Bunlardan ilki; teorisinin en temel adımı olarak kabul edilen ve eserdeki bileşenleri tanımlayan birincil veya doğal anlam aşamasıdır. *Ön ikonografik* inceleme de denilen bu aşama *olgusal* ve *ifadesel* olmak üzere alt kategorilere ayrılır. Eserlerdeki renk ve çizgi düzenlemeleri veya kullanılan materyal bilgisi gibi saf biçimler *olgusal* anlamla ifade edilir. Eserde yer alan bir figürün matemli duruşu veya bir evin sıcak ve huzurlu ortamı ise *ifadesel* anlamla açıklanır. Hem *olgusal* hem de *ifadesel* anlamlar, bir görselin kültürel arka planı hakkında herhangi bir bilgi olmaksızın, günlük yaşam deneyimi ile yorumlanabilir (Panofsky, 2012).

Teorisinin ikinci aşaması olan *uzlaşım* anlamında yapılan incelemelerde gündelik pratik deneyimlerimizden daha fazlası gereklidir. Eserde bulunan hikayeler, kişileştirmeler, alegoriler, semboller, nitelikler ve amblemler gibi sembolik unsurları anlamlandırmak için eserin kendisi dışında kitaplar, mitler ve konuya ilişkin standart temsil uygulamaları gibi materyallere başvurmak gerekir (Cömert, 2010). Bu aşama "*dar anlamda ikonografik analiz*" olarak adlandırılır.

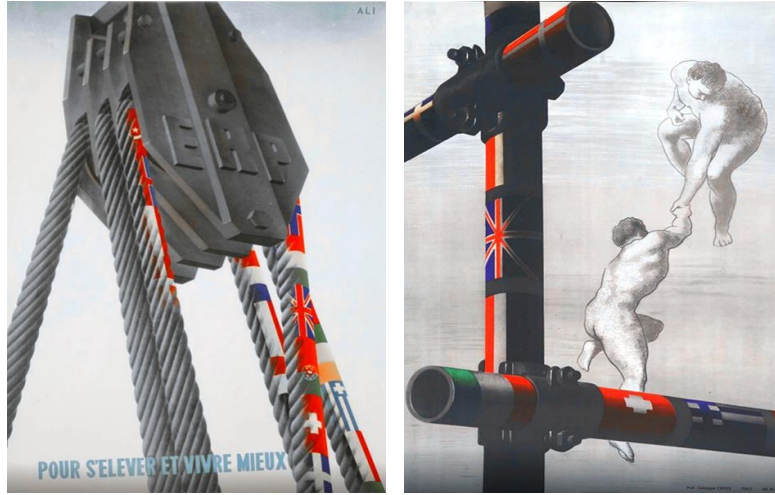
Panofsky'nin üç anlam evresinin sonuncusu ise *içsel anlam veya içerik* kısmıdır. İmgeler, hikayeler alegoriler yerine sembolik değerlerle ilgilenen *içsel* anlam veya içeriğin yorumu, yazınsal kaynaklardan aktarılanlardan fazlasını gerektirir. Bunlar yorumlayıcının kendi zihinsel yetisi doğrultusundaki sezgileri ve karşılaştırma yapacağı pek çok uygarlık belgesinden edindiği bilgileri bir araya getirebilmesi becerisidir. Bu aşamada ön ikonografik inceleme ve ikonografik analizden toplanan materyaller, resmin yaratıldığı dönemin bilgisi ile sentezlenir. Panofsky'nin teorisinin bu üç aşaması da sanat eserinin farklı yönlerine işaret eden bir bütün olarak düşünülür ve yorumlayıcının öznel donanımından bağımsız değildir (Panofsky, 2012).

Görsellerin iletişim kurmak için kullanımı, insanlık tarihinde kültürel ve toplumsal iletileri aktarmanın bir yöntemi olarak uzun geçmişe sahiptir (Delil, 2023). Panofsky'nin üç aşamalı sanat eseri analizi yönteminin en önemli özelliği bu yöntemin farklı görsel sanat dallarına ait eserlerin incelenmesinde kullanılabilmesidir. Alanyazına bakıldığında araştırmacıların bu yöntemi fotoğraf, heykel, resim, afiş gibi sanat eserlerini incelemek için kullandığı görülmektedir. Çağrışımlar yoluyla hedef kitleye istenilen mesajı verme gücüne sahip olan afişlerin ikonolojik ve ikonografik analizinin yapılması onların görünenin ötesinde taşıdığı anlamların anlaşılmasına katkıda bulunacaktır.

4. Bulgular

Görsel 1a'da "Büyüme ve daha iyi yaşamak için" (Pour S'élever Et Vivre Mieux) sloganlı 75x55 cm boyutlarında litografi tekniği ile basılan afiş bulunmaktadır. Afişte çokgen yapı, metalik renkte dev makara üzerinde rölyef E, R, P harfleri görülmektedir. Ülke bayraklarının renkleri haricinde, afişin geneline gri tonları hakim iken, arka planda bulunan gökyüzünün üst kısımlarında açık mavi tonları görülmektedir. Vinç makarası inşa etmeyi, ağır bir yükü kaldırmayı betimlemektedir. Makaranın halatları üzerine programa dâhil olan Avrupa ülkelerinin bayrakları resmedilmiştir. Afiş uzlaşım anlam bakımından incelendiğinde, kompozisyonun üst tarafında bulunan mavi tonlar gökyüzünü ve yüksekliği temsil ederken, makaranın gökyüzünde olması refahı ve zirveyi anlatmaktadır. Metalden yapılmış, keskin hatlı ve devasa görünümlü bu endüstriyel vinç makarası sağlamlığı, güvenilirliği ve gücü ifade etmektedir. Makaraya bağlı olan çelik halatların sağlam görünümü izleyiciye güven mesajını vermektedir. Halatlar sayesinde programa katılan ülkeler ve Amerika Birleşik Devletleri arasında kuvvetli bir bağ olduğu anlatılmak istenmiştir. Programa katılan ülkelerin bayraklarının da bu çelik halatlar üzerine resmedilmesi ülkelerin sağlam ve güvenilir bir zeminde birliktelik kurmaları gerektiği mesajını içermektedir.

Afiş ikonolojik açıdan değerlendirildiğinde, öncelikle Birinci Dünya Savaşı'nın gölgesinde doğan ve iki dünya savaşına da şahitlik eden Romalı sanatçı Alfredo Laila tarafından yapıldığını belirtmek gerekir. İtalyan orta yüzyıl modernizminde eserler üreten sanatçı bu eserinde yaşadığı dönemlerin zorluğu ile paralel olarak güçlü metal bir vinci simge olarak kullanmıştır. Afişte görülen sert ve sağlam vinç makarası Amerika Birleşik Devletleri'ni temsil etmekle beraber yardım edilen ülkelerin vince takılan yük kısmında değil, makaradan ve halattan oluşan sistemin bir parçası olarak halatların üzerine resmedilmesi, birliktelik ve ortaklık mesajı vermektedir. Bu afişte ERP programına dahil olan ülkeler, yardım edilmeye muhtaç ülkeler olmak yerine ekonomik kalkınmayla dünya ticaret döngüsüne dahil olan ülkeler olarak düşünülmüştür.



Görsel 1: a) Alfredo Laila, Pour S'élever Et Vivre Mieux **b)** Guiseppe Croce

Görsel 1b' de bulunan afişin tipografik bir mesaj içermemesi dikkat çekmektedir. Afişte ön ikonografik analiz bağlamında üç adet mat metalik renkte borunun kelepçe ile birbirine tutturulduğu görülmektedir. Sağ üst tarafta ise iki adet nü biçimde insan figürü bulunmaktadır. Figürlerden üstte olan; elini aşağı, diğer figüre doğru uzatmış ve onun elini tutmuş şekilde resmedilmiştir. Altteki figür ise kendisine

uzatılan elden destek alarak yukarı doğru tırmanmaktadır. Afişin uzlaşım sal anlamına bakıldığında birleşik ve dikine tırmanan borular, bir inşaatın dış cephe iskelesinin görünen küçük bir kesitidir. İskele üzerinde bulunan E.R.P. ülkelerini simgeleyen bayraklar, yeniden inşa için dayanışma içinde olmayı ifade etmektedir. Posterde bulunan erkek figürlerinin birbirleri ile biçimsel açıdan benzemesi eşitliği belirtirken, sağ köşede elini uzatan figür Avrupa'ya yardım eden Amerika Birleşik Devletleri'ni temsil etmektedir. Yardım eli uzanan figür ise programdan yararlanan Avrupa ülkelerini temsil ederek bu ülkeleri yardıma muhtaç konumda göstermektedir. Ayrıca yardım edenin yukarıda yardım edilenin aşağıda olması, ülkelerarası güç ilişkisini temsil etmektedir.

Afiş ikonolojik olarak incelendiğinde, tasarımcısı Guisepp e Croce'nin İkinci Dünya Savaşı sonrası Avrupa'nın ve İtalya'nın bulunduğu karmaşayı mahşere benzettiği söylenebilir. Michelangelo'nun Sistina Şapeli'nde bulunan "Mahşer" adlı freskine atıf yapan sanatçı, arka planda rönesans İtalya'sının hala ayakta olduğunu gösteren iki nü eskizini kullanmıştır. Tasarımcı Vatikan'da bulunan Sistin Şapelinin sunak duvarına işlenmiş "Mahşer" freskinde farklı yerlerde resmedilmiş iki farklı nü figürünü birleştirerek okyanusun karşı kıyılarında bulunan Avrupa ve Amerika'nın birlikteliğini sembolize etmiştir. Afişte görülen ve üzerinde Avrupa ülkelerinin bayrakları olan iskele demirleri, savaştan çıkmış Avrupa'nın yeniden inşasını ve bu ülkelerin birbirlerine olan karşılıklı muhtaçlığını vurgulamıştır. Dayanışma ile yeniden inşa olmaya aday olan ülkeler, Amerika Birleşik Devletleri'nin yardım programıyla refaha kavuşabileceklerdir.

Görsel 2a'da bulunan "Avrupa iş birliği" (Coopération Inter-européenne) sloganlı afiş litografi tekniğiyle basılmıştır. Afişte mavi zemin üzerinde beyaz tonlarda birbirlerine bilekten kenetlenmiş dört kol görülmektedir. Kolların ortasında Avrupa Kalkındırma Programından yararlanan ülkelerin bayraklarına yer verilmiştir. Afiş uzlaşım sal anlam bakımından incelendiğinde; birbirine kenetlenmiş kollar programa dahil olan ülkeler arasında sıkı bir dayanışmayı ve iş birliğini işaret etmektedir. Çalışmada Marshall Planından bahsedilmemiş, birlikteliğin ve güçlü durmanın önemine değinilmiştir. İkinci Dünya Savaşı sonrası Fransa, siyasi çalkantılara ve sömürgelerinin bağımsızlıklarını ilan etmesine rağmen ekonomik büyümesini hızla gerçekleştirmeyi başarmıştır. Bu güç Fransa'nın Avrupa'da birlik oluşumunun en büyük aktörlerinden biri olmasını sağlamıştır. Söz konusu dönemin siyasi söylemleri doğrultusunda bu afişte de birlik olma vurgusu yapılmıştır. Afiş ikonolojik açıdan incelendiğinde, İkinci Dünya Savaşı'nı görmüş olan sanatçı Fabien Vienne bayrakların baskın olarak kırmızı renklerde olmasına karşılık zeminde mavi ve kollarda beyaz rengi kullanmıştır. Sanatçı paletinde bulunan baskın mavi, beyaz ve kırmızı tonlar ile meşhur Fransız milliyetçiliğini ifade ederken aynı renklere sahip Amerika Birleşik Devletleri bayrağına da atıfta bulunmuştur. Afişte doğrudan Amerika Birleşik Devletleri'yle ilgili bir sembol bulunmasa da batıyı temsil eden sayfanın solundan gelen yoğun ışık Amerika Birleşik Devletleri'ni sembolize etmektedir. Görseldeki kollar bir döngü şeklinde kenetlenmiştir. Böyle bir görsel, program kapsamındaki ülkelerin bir bütünü nün parçaları gibi birbirine olan ihtiyaçlarını temsil etmektedir. Bu döngü aynı zamanda Amerikan Bağımsızlık Savaşı'nda Fransa'nın Amerika'ya yaptığı yardımları da akla getirmektedir. Çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'nin üstünlüğü düşünülmezken okyanusun diğer ucunda beliren bu güç eşit görülmeye çalışılmıştır.



Görsel 2 a) Fabien Vienne, Coopération Intereuropéenne b) Andre Golven, Sève Nouvelle Vie Meilleure

Görsel 2b’de bulunan “Avrupa iş birliği” (Coopération Inter-européenne) sloganlı litografi tekniğinde basılan afiş doğal anlam açısından incelendiğinde; parmak uçları ile obje taşıyan bir el figürü ve figürün parmakları üzerinde programa katılan ülkelerin bayraklarının yer aldığı bir plaka görülmektedir. Plakanın ortasından yukarı uzanan fidan, “Yeni hayatı daha değerli kıl” (Sève Nouvelle Vie Meilleure) sloganını dengeli bir şekilde ortadan ayırmıştır. Uzlaşımsal anlam bakımından incelendiğinde, sanatçı Andre Golven’in betimlediği fidan, umudu temsil etmektedir. Fidan genç ve narin bir yapıda resmedilmiştir, bu nedenle el üstünde tutulmalıdır. Burada verilmek istenen mesaj Avrupa’nın iş birliğine özenle bakması gerektiğidir. Fransız gastronomi tarihinde 1800’lü yıllarda Marie-Antoine Carême’in öncülüğünü yaptığı Fransız Mutfağı Devriminde yiyeceğin değerli bir eser gibi taşınması geleneği başlamıştır (Yerlikaya, 2016, s.6). Afişteki el figürü bu geleneğe atfen plakayı tipik bir Fransız garsonunun ikram tepsisini tuttuğu gibi tutmaktadır.

İçsel anlam bakımından afişte, Fransız bayrağında bulunan renklerin tonlarının kullanıldığı görülmektedir. Amerikan bayrağının aynı renklere sahip olduğu düşünülürse plakayı tutan elin Amerika olduğu anlaşılır. Plakayı verimli bir araziye benzeten sanatçı iş birliğinden doğan yeni umutları fidanla tasvir etmiştir. Amerika Birleşik Devletleri tarafından Avrupa’ya yapılan yardımların programa katılan ülkelere servis edilen güzel bir gelecek olduğu mesajı verilmiştir.



Görsel 3: a) Brian Dear, The Fruit Of Co-operation, b) Leonard Ray Horton, You Hold The Key

Görsel 3a'da "Dayanışmanın Meyvesi" (The Fruit of Co-operation) sloganlı litografi tekniği ile basılmış afiş bulunmaktadır. Afiş, doğal anlam bakımından incelendiğinde, sarımsı bir zemin üzerinde, yeşil yapraklı kırmızı bir elma görülmektedir. İki boyutlu bir Avrupa haritası meyveyi tutan bir el şeklinde betimlenmiştir. Şeffaf siyah kontur ile sınırlanmış "Refah" (Prosperity) kelimesi yarısı meyvenin üzerine gelecek şekilde yazılmıştır. Uzlaşım sal bağlamda incelendiğinde ise, sanatçı Brian Dear'ın el biçiminde Avrupa haritasında programa dahil olan ülkelere vurgu yaparken iş birliğinin tatlı bir meyvesi olan refahı betimlediği anlaşılmaktadır. Afiş içsel anlam bakımından incelendiğinde; dünyanın her bir köşesine el atmış olan İngiltere'nin emperyalist kültürünü büyük el sembolünde hissetmek mümkündür. Birinci Dünya Savaşı'na dünyanın en güçlü imparatorluğu olarak giren İngiltere, iki büyük savaş geçirmiş ve büyük bir mücadeleden sonra Avrupa ve Balkanlardaki etkinliğini Amerika Birleşik Devletleri'ne devretmek zorunda kalmıştır. Tasarımda görülen el figürü, tuttuğuna değer katan bir ustayı yahut elde ettiği objeyi gösteren bir insanı akla getirmektedir. Bir başka bakış açısıyla elin pozisyonu birilerinin değerli bir nesneyi göğe tutarak hayranlıkla bakması eylemini düşündürmektedir. Parmaklarda tutulan meyvenin kırmızı olması olgunlaşmış, tatlı ve sulu bir elmayı çağrıştırmaktadır. Öte yandan Avrupa kültürünün bir parçası olan Grimm Masallarında geçen temiz kalpli kızın ısırıldığı kırmızı elma her ne kadar güzel ve lezzetli görünse de zehirlidir ve onun derin bir uykuya dalmasına neden olmuştur. Buradaki alt anlam; Amerika Birleşik Devletleri'nin Avrupa'yı zenginlik ve refah vaadiyle sakinleştirip huzur dolu dinginliğe sokması Avrupa'nın geleceği için endişe verici olabileceğidir. Böylelikle, ekonomik rahatlık azaldıkça ve meyve tükendikçe Avrupa'da yeniden savaşların başlayabileceği gerçeği mesajı verilmek istenmiştir.

Görsel 3b'de bulunan "Anahtar Senin Elinde" (You Hold The Key) sloganlı litografi ile basılmış afiş, doğal anlam bakımından incelendiğinde; altın renkli bir anahtar görülmektedir. Anahtarın üzerinde başak rölyefi, ucunda programa katılan ülkelerin bayrakları yer almaktadır. Anahtarın deliğinden geçen metalik gri halkanın ortasında büyük harflerle "E.R.P." yazmaktadır. Slogan afişin alt kısmına yerleştirilmiştir. Afiş, uzlaşım sal anlam bakımından incelendiğinde; anahtarın üzerindeki başak rölyefi, refahı, bolluğu, bereketi ve dayanıklılığı sembolize etmektedir. Anahtarın altın renkli olması, yeterli parayla her türlü zorluğun üstesinden gelinebileceği anlamını taşıyan "altın anahtar her kapıyı açar" İngiliz deyim ile bağlantılıdır. Anahtarın kilitleri açabilmesi için her bir dişin önemi vardır dişlerden biri kırık ya da eksik olursa kilit açılmayacaktır. Afiş tasarımcısı program kapsamındaki ülkelerin

bayraklarını anahtarın dışlarına yerleştirerek, her bir devletin birlik için önemli olduğu mesajını vermektedir.

Afişin ikonolojik analizinde, başak rölyefli altın anahtar imgesi, Amerika'nın Avrupa'ya yaptığı parasal yardımları temsil etmektedir. Afişte resmedilmiş olamasa da anahtar imgesiyle bağlantılı olarak refaha açılan bir kapı söz konusudur. Anahtarın bu kapının kilidini açması kilit ve anahtar dışlarının birbirine uymasına bağlıdır. Ülkelerin bayraklarının anahtarın dışlarına yerleştirilmesiyle verilen mesaj, kilidin açılması ve refaha ulaşılması için birlikte uyum içinde çalışılması gerekliliğidir. Anahtarla simgelenen yardım her ne kadar Avrupa'ya bahşedilen bir altın anahtar olsa da bu yardımı değerlendirmek yine Avrupa'nın elindedir. Anahtarın postere bakan kişiye dönük olması ve "sen" (you) kelimesinin altının çizilerek vurgulanması izleyiciye "programa katılan ülkelere kapıyı açacak olan sensin, bu program çerçevesinde hareket edersen kapılar sana açılacaktır" mesajını vermektedir.



Görsel 4: a) Alfred Lutz, Inter-europäische Zusammenarbeit für bessere Lebensbedingungen

Görsel 4a'da "Daha iyi bir yaşam için, iş birliği" (Inter-europäische Zusammenarbeit für bessere Lebensbedingungen) sloganlı litografik tekniği ile basılmış afiş bulunmaktadır. Afiş doğal anlam bakımından incelendiğinde, üzerindeki iş kıyafetinde yardım programına katılan Avrupa ülkelerine ait bayrakların olduğu bir aşçı görülmektedir. İllüstratif bir dilde betimlenen aşçı, elinde uzun kahverengi ahşap bir kepçe tutmaktadır. Üzerinde ERP yazan iki kulplu metalik gri bir kazan aşçının önüne yerleştirilmiştir. Aşçı gülümseyen bir yüz ifadesiyle önündeki kazanı karıştırılmaktadır. Afiş uzlaşım anlam bakımından incelendiğinde, aşçının programdan yararlanan ülkelerin bayraklarından oluşan iş kıyafeti, gelecekte birliktelik içinde yapılacak işlerin olduğu mesajını vermektedir. Figür Avrupa Kalkındırma Programının adının yazılı olduğu büyük bir kazanda yemek pişirirken imgelenmiştir. Yemeği hazırlayan yine Avrupa ülkelerinin kendisidir, fakat yemek kazanı Amerika Birleşik Devletleri tarafından verilmiştir. Birinci Dünya Savaşı yenilgisinin ardından fakirlik ve enflasyonla boğuşan Almanya, İkinci Dünya Savaşı'ndan da yenilgiyle çıkmıştır. Kullanılan kazanın büyüklüğü ekonomik yardımların ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Afişin ikonolojik analizinde, sanatçı Alfred Lutz'un iki büyük savaşın yenilgisinin ardından açlık ve yoksullukla imtihan olan Almanya'da tokluk ve refaha duyulan ihtiyacı aşçı ve yemek sembollerıyla ifade ettiği görülmektedir. "ERP" aşçının en önemli aracı olan kazanın üzerine yazılmıştır. Aşçının hevesli bir tavırla lezzetli bir yemeği hazırlıyormuş gibi görünmesinin nedeni programın kazanç ve mutluluk verici

olduğunun gösterilmek istenmesidir. Aşçının programa katılan ülkelerin bayraklarının olduğu kıyafeti giymesi Amerika Birleşik Devletleri ve bu ülkeler arasındaki birlikteliği anlatmaktadır.

Görsel 5a'da "Tüm bayraklar göndere" (All Our Colours to the Mast) sloganlı litografi tekniğiyle kağıda aktarılmış bir afiş görülmektedir. Afiş, doğal anlam bakımından incelendiğinde, afişin merkezine tipografik beyaz bir gemi yerleştirilmiştir. Geminin bulunduğu zeminde koyu gökyüzü ve dalgalı bir deniz görülmektedir. Programdan yararlanan ülkelerin bayrakları geminin üst kısmına yelken şeklinde dizilmiştir. Gemi imgesinin önünde kanatlı bir figür bulunmaktadır. Uzlaşım anlam bakımından, Art Deco afişleri ile öne çıkmış olan Hollandalı tasarımcı Rejin Dirkse'ne ait bu afişte "Avrupa" yazısının zorlu koşullarda yol alan bir gemi şeklinde tasarlandığı görülmektedir. Gökyüzü, deniz ve gemide nötr renkler tercih edilerek bayrakların renkleri parlak bir şekilde vurgulanmıştır. Fırtınalı hava ve dalgalı deniz, Avrupa'nın içinden geçtiği savaş ve yoksullukla dolu zor zamanları anlatmaktadır. Yelken bir geminin denizde yol almasını sağlayan en önemli unsurdur. Yelkenlerin hepsinin açılmış olması, geminin dayanışma ve iş birliği sayesinde yol aldığını göstermektedir. Afişte gemi imgesinin kullanılması Hollanda'nın sahip olduğu büyük limanlar ve denizcilik tarihiyle ilişkilidir. Günümüzde de büyük bestecilere ilham verip film ve kitaplara konu olan "Uçan Hollandalı" adlı bir hayalet gemi efsanesi 18. yüzyıldan bu yana Hollanda'dan bütün dünyaya yayılmıştır. Efsaneye göre hayalet geminin kaptanı fırtınalı bir havada mürettebatın ısrarına rağmen "kıyamete kadar denizde yolculuk yapmak zorunda olsam da limana dönmeyeceğim" diyerek sonsuza kadar lanetlenmiştir. O zamandan bugüne kadar denizlerde hayalet gemiyi gördüğünü iddia edenlerin sayısı oldukça fazladır. Bu nedenle sanatçı Rejin Dirksen Uçan Hollandalı efsanesine atıfta bulunmak için gemi imgesini kullanmıştır.



Görsel 5: a) Rejin Dirksen, All Our Colours To The Mast b) Isidore Spreekmeester, Whatever the weather, we must move together

Afiş ikonolojik bağlamda incelendiğinde; anlatılan efsane ile ilişkili olarak "başaramayacak bile olsak barış ve refah için sonsuza dek çalışacağız" mesajı verilmektedir. Geminin önünde kanatlı bir objenin kullanılması ve geminin E harfinin üst ucunun uzun tutulması geminin istikbale adeta uçar gibi yol aldığının simgesidir. Çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'ne atıfta bulunan herhangi bir imgeye yer verilmemiştir.

Görsel 5b'de yer alan "Tüm koşullarda birlikte çalışmalıyız" (Whatever the weather, We must move together) sloganlı afiş İkinci Dünya Savaşı'ndan Jan Galjé adı ile saklanarak sağ çıkan sanatçı Isidore Spreekmeester'a aittir. Belçika'nın Antwerp kentinde güzel sanatlar akademisinde eğitim görmüş olan

sanatçının tasarladığı afiş doğal anlam bakımından incelendiğinde, koyu gri zemin üzerine metalik gri renkte direk ve programa katılan ülkelerin bayrakları ile kaplanmış kanatları olan bir yel değirmeni görülmektedir. Değirmenin ana gövdesinde dalgalanan bir Amerikan bayrağı mevcuttur. Uzlaşım sal anlam bakımından, afişin zemininde kullanılan koyu gri renk fırtınalı bir havayı temsil etmektedir. Savaş yıllarının bütün olumsuzluklarını bizzat yaşayan sanatçı afişinde fırtınalı bir havada kanatları dönen yel değirmeni imgesini kullanmıştır. Güçlü bir şekilde sabit duran metal kulenin dönen kanatlarının merkezinde bulunan Amerikan Bayrağı'nın dalgalanması ve diğer ülkelerin bayraklarıyla kaplı kanatların dönmesi sürekliliğe işaret etmektedir. Başka bir açıdan bakıldığında şartlar ne kadar zor, rüzgar ne kadar kuvvetli olursa olsun yel değirmeninin kanatları savrulmamalı, ülkeler birbirleri ve merkezdeki Amerika Birleşik Devletleri'yle bir bütün halinde zorlukların üstesinden gelmelidir. Afişte yel değirmenin tercih edilme sebebi Hollanda'nın yel değirmenleriyle meşhur bir ülke olmasıdır. Yel değirmeni imgesi aynı zamanda üretimi ve bereketi sembolize etmektedir. Afiş, ikonolojik bakımdan incelendiğinde, Amerikan tarzı metal çiftlik yel değirmeni güçlü metal kulesi ile, yerinde sapasağlam ve dik duran Amerika Birleşik Devletleri'ni temsil etmektedir. Rüzgârın yönüne göre, yani güce göre hareket eden kanatlar ise diğer ülkelerdir. Ülkelerin rüzgârın estiği yöne kendi eksenlerinde dönmeleri birlikteliği ve devamlılığı anlatılmakta, Amerika Birleşik Devletleri'nin etkisinde oluşan bu iş birliğinin her şeye rağmen sürdürülmesi vurgulanmaktadır.

Görsel 6a'da bulunan "Avrupa'nın bir kısmı refaha taşıyor" (Einiges Europa Trägt Wohlstand) sloganlı afiş, doğal anlam bakımından incelendiğinde, çalışmanın zemininde diğer objeleri öne çıkaran nötr bir rengin tercih edildiği görülmektedir. Üst tarafında metalik renkte, üzerinde ERP yazan bir kanca resmedilmiştir. Mat metalik renkte olan kancanın tuttuğu zincirin ilk halkasının üzerinde programa dâhil olan ülkelerin bayrakları vardır. Zincirin metalik siyah ikinci halkasında sarı renkte çark ve başak imgesi mevcuttur. Afiş uzlaşım sal anlam bakımından incelendiğinde, zincirin üzerinde Amerika Birleşik Devletleri'nin Avrupa'ya uzattığı yardım elini temsil eden Avrupa Kalkındırma Programı'nın baş harflerinin gömülü olduğu çelik mavisi bir kanca bulunmaktadır. Kanca bir nesneyi tutmak ve kaldırmak için kullanılan bir araçtır. ERP yazılarının kanca üzerinde olması programın Avrupa'nın yükselişini sağlayacağı düşüncesine vurgu yapmaktadır. Kancaya bağlı zincirin birinci halkasında programa dâhil olan ülkelerin bayraklarının resmedilmesi birlikteliği ifade etmektedir. Önemi vurgulanmak istenen bir düşünce ya da olgu için "zincirin ilk halkası" deyi mi kullanılır. Zincirin ilk halkasında bütün bayrakların resimlerinin yer almasının nedeni birlikteliğin her şeyden üstün olduğu mesajının verilmek istenmesidir. Zincirin ikinci halkası üzerinde bulunan çark; üretimi, endüstriyi ve devamlılığı imgelerken başak, birlikte gelecek olan refahı bolluğu ve zenginliği sembolize etmektedir.

Afişin tasarımcısı Walter Hofmann 1906 yılında Viyana'da doğmuş ve ölümüne kadar bu şehirde yaşamıştır. Büyük dünya savaşlarının ikisine de tanıklık etmiş olan sanatçının afişi, ikonolojik bakımdan incelendiğinde, Hofmann'ın çelik mavisi renginde, gücü ve sağlamlığı temsil eden kancayı kullanarak, Avrupa'nın yardımına koşan ve bir anda büyük ağabey rolünü üstlenen Amerika Birleşik Devletleri'ni ifade etmek istediği söylenebilir. Üzerinde programa dahil olan ülkelerin bayraklarının olduğu paslanmış zincir halkaları iki büyük dünya savaşından dolayı yorgun düşmüş ve yıpranmış Avrupa'yı çağrıştırmaktadır. Bu paslı zincirin yandan görünen ikinci halkasında ise altın renkli başak ve çark bulunmaktadır. Başak bereketi ve ekmeği, yani refahı anlatırken çark ise üretim döngüsünü ve çalışmayı temsil eder. Bu durumda da anlatılmak istenen; Avrupa'nın kalkınması için gereken başlangıç desteğinin Amerika Birleşik Devletleri tarafından verilmesinin ardından bu ülkelerin kendi kendilerine yetecekleri düşüncesidir. Bu düşüncenin arka planında ise yardımların Avrupa'yı Amerika Birleşik Devletleri'ne bağımlı hale getireceği düşüncesine karşılık Avrupa'nın kendi bağımsızlığından vazgeçmediği anlaşılmaktadır.



Görsel 6: a) Walter Hofmann, Einiges Europa Trägt Wohlstand b) Erns Storch, Frieden Durch Intereurop. Zusammenarbeit

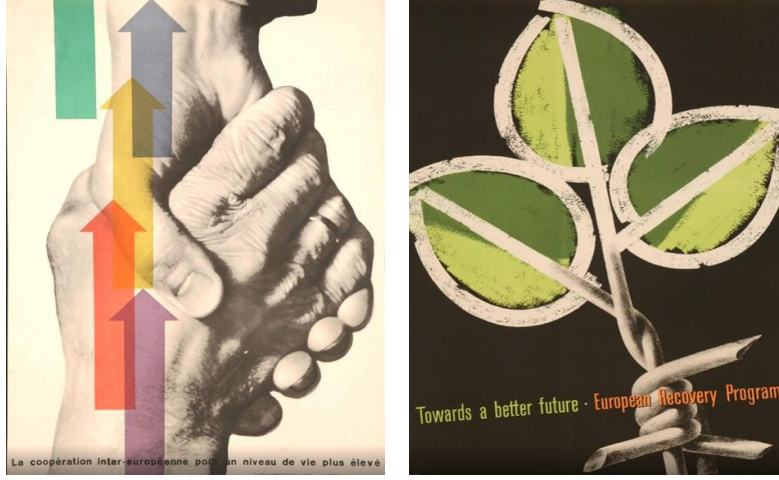
Görsel 6b’de “Avrupa’da barış ve dayanışma” (Frieden Durch Intereurop. Zusammenarbeit) sloganı ile yer alan afiş bulunmaktadır. Eser doğal anlam bakımından incelendiğinde, koyu zemin üzerine kanatları üç farklı renkte el imgesinden oluşan ve ağzında zeytin dalı olan beyaz gövdeli bir güvercin illüstrasyonu görülmektedir. Uzlaşımsal anlamda, ağzında zeytin dalı olan güvercin barışı sembolize eder. Kanatlarda görülen renkli eller ise iş birliğini ve çoğulculuğu temsil etmektedir. Burada, Avrupa’nın farklı ülkelerinin birlik ve beraberlik ile barışa kavuşabileceği vurgulanmak istenmiştir. Afişte kullanılan beyaz, kırmızı ve mavi Amerikan bayrağı renklerini, güneşi yahut yıldızı temsil eden sarı renk ise Amerikan bayrağının üzerindeki yıldızları akla getirmektedir.

İki büyük dünya savaşını yaşayan Avrupa, biri okyanusun diğer tarafında olmak üzere birbirine zıt iki düşünceye sahip güçlü devletlerin oluşumuna şahitlik etmiştir. Çalışma ikonolojik bakımdan incelendiğinde, Erns Storch’a tarafından Avrupa’nın savaşlardan yorulmuş ve barışa en muhtaç olduğu zamanda oluşturulan afişte, barışın sadece hep birlikte ve el ele çalışarak gerçekleştirilebileceği anlatılmak istenmiştir. Tasarımın derinliklerine renk tonları olarak saklanan Amerika Birleşik Devletleri arka planda Avrupa’yı destekleyen güç olarak gösterilmek istenmiştir.

Görsel 7a’da “Yüksek bir yaşam standardı için Avrupa iş birliği” (“La Coopération Inter-Européenne Pour Un Niveau De Vie Plus Élevé”) sloganına sahip litografik baskı tekniği ile yapılmış afiş bulunmaktadır. Afiş, doğal anlam bakımından incelendiğinde, birbirini sıkıca tutmuş iki el görülmektedir. Siyah beyaz olan afişte, ellerin üzerinde yukarı doğru yeşil, mavi, sarı, kırmızı ve mor tonlarında şeffaf oklar bulunmaktadır. Afişin tasarımcısı Gottfried Honegger 1917’de Birinci Dünya Savaşı’nın ortasında doğmuş, İkinci Dünya Savaşı’na şahitlik etmiş olup Zürih, New York ve Paris’te yaşamıştır. Sanatçı, yaşadığı ülkelerdeki sanat akımlarına tanıklık etmiş ve bunların özelliklerini tarzına yansıtmıştır. 1950’lerde Amerikan pop art kültürü eserlerini çağrıştıran bu afişin uzlaşımsal anlamı incelendiğinde, üst tarafta yukarı doğru çeken el yardım eden el pozisyonundayken aşağıdaki el yardım alan el pozisyonunda gösterilmiştir. Eller üzerinde bulunan renkli oklar çoğulculuğu, okların yönleri ise yukarı doğru hareketi işaret etmektedir.

Görsel içsel anlam bakımından incelendiğinde; renkli okların her biri, programın farklı ülkelerin katılımıyla gerçekleştiğini ifade etmektedir. Başka bir açıdan bakıldığında renklerin ifade ettiği anlamlardan da faydalanarak programın Avrupa ülkelerine; mor ile zenginlik, kırmızıyla yaşam, sarı ile

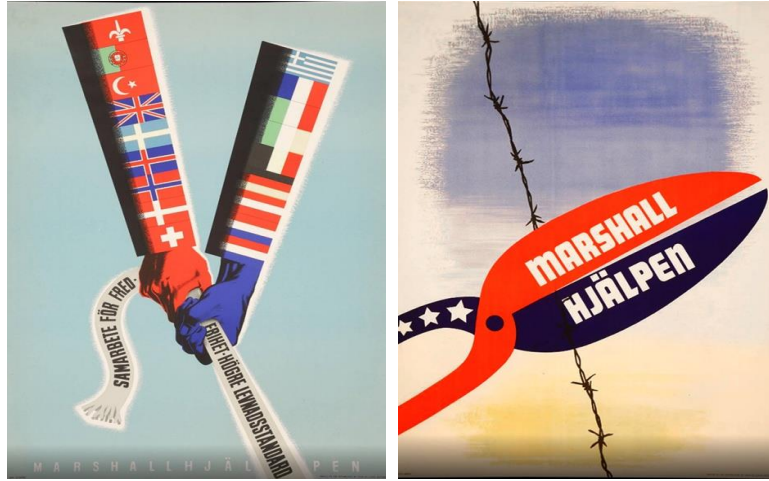
çekicilik, maviyle huzur ve yeşille umut vaat ettiği söylenebilir. Afişte aşağıda bulunan eli tutup yukarı çekmek suretiyle yardım eden el Amerika Birleşik Devletleri'ni, yardım için sıkıca tutunmuş el ise Avrupa'yı sembolize etmektedir. Yardıma muhtaç elin yaşlı bir görünümde olmasıyla "eski kıta" olarak da adlandırılan Avrupa'nın savaşlardan yorgun düşmesi anlatılmıştır. Yardım eden elin ise daha genç resmedilmesi "yeni kıta" olarak da adlandırılan Amerika'yı temsil etmektedir.



Görsel 7: a) Gottfried Honegger, La Coopération Inter-Européenne b) Emil Hotz, Towards a Beter Future

Görsel 7b'de yer alan "Daha iyi bir geleceğe doğru-Avrupa Kalkındırma Programı" (Towards a Beter Future-European Recovery Program) sloganlı litografik baskı afiş Emil Hotz'a aittir. Afiş doğal anlam bakımından incelendiğinde, siyah zemin üzerinde gri dikenli tel örgü ve devamında beyaz çizgi ile konturlanmış üç yeşil yaprak resmedilmiştir. Uzlaşım anlamında, dikenli tel imgesi savaşı ifade etmektedir. Telin yukarı doğru yeşil yapraklara dönmesi, Marshall Planı ile alınan yardımlarla daha iyi bir gelecek için umudun var olduğuna işaret etmektedir. Afiş ikonolojik bakımdan incelendiğinde, Birinci Dünya Savaşı'nda kullanılan ve daha sonra da savaşın simgesi haline gelen tel örgü, burada Avrupa'nın geçirdiği ve içinde bulunduğu kötü günleri simgelemektedir. Tel örgünün bir inşaat yahut yol yapımında kullanılan boyama tarzı ile yeşil yapraklara dönüşmesi, Avrupa'nın yeniden inşa edilerek refaha ulaşacağını anlatmaya çalışmaktadır. Afişte yardımın baş aktörü olan Amerika Birleşik Devletleri'ne dair bir sembol bulunmaması dikkat çekmektedir.

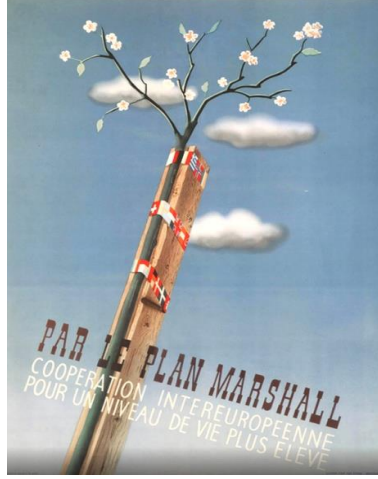
Görsel 8a'da bulunan "Yüksek yaşam standardı için Marshall Planı" (Samarbete För Fred-Erhet-Högre Levnadsstandard-Marshall Hjälp) sloganlı litografik baskı tekniği ile kağıda aktarılan afiş Erik Oelmeleo tarafından tasarlanmıştır. Afiş, doğal anlam bakımından incelendiğinde, mavi tonlara sahip zemin üzerinde yardım alan ülkelerin bayrakları ile kaplanmış iki kol, kırmızı ve mavi renklerde iki el bulunmaktadır. Afişin sloganı bu kolların çektiği halatın üzerine yerleştirilmiştir. Uzlaşım anlamında, afişte gövdesi görünmeyen güçlü bir adam imgesinin kolları gösterilmektedir. Burada halat çeken güçlü kol imgesinin kırmızı ve mavi renkleri Amerika Birleşik Devletleri'ni temsil etmektedir. Kolların üzerindeki bayraklardan yapılmış kıyafet ise yardım alan ülkeleri temsil etmektedir. Çalışma ikonolojik bakımdan incelendiğinde, Amerika Birleşik Devletleri işi yapan asıl güç olarak üstün konuma yerleştirilirken, kolların üzerindeki kıyafetin bayraklardan oluşması birbirinden farklı kültürel ve siyasi yapılara sahip devletlerin bulunduğu Avrupa'nın birlik olması gerektiği mesajını vermektedir. Böylelikle, yardım programının birliktelik ve dayanışma olmadan işe yaramayacağı anlatılmak istenmiştir.



Görsel 8: a) Erik Oelmeleo, Samarbete För Fred-Erhet-Högre Levnadsstandard, b) Justa Abert, Marshall Hjälpen

Görsel 8b’de bulunan Justa Abert imzalı “Marshall Planı” (Marshall Hjälpen) sloganlı çalışma doğal anlam bakımından incelendiğinde; beyaz zemin üzerinde tasarlanmış afişin arka planında sarı ve mavi renkler bulunmakta, paslı bir dikenli tel örgüyü kesen bir metal makası imgesi görülmektedir. Makasın bir yarısı mavidir ve üzerine beyaz yıldızlar bulunmaktadır. Makasın diğer yarısı ise kırmızıdır. Afişin sloganı beyaz renkte yazılarak makasın üzerine yerleştirilmiştir. Afiş uzlaşımsal anlam bakımından incelendiğinde; zemininde bulunan sarı ve mavi renkler güneşli ve aydınlık bir gökyüzünü temsil etmektedir. Dikenli tel ise esaretin temsilcisidir. Teli iki bıçağının arasına alan ve kesmekte olan güçlü metal makas imgesi ise Amerika bayrağının renklerine ve yıldız simgesine sahiptir.

Afişe ikonolojik bağlamda bakıldığında yapılan yardımların Avrupa’yı savaşın getirdiği ekonomik buhranın esaretinden özgürleştireceği anlatılmak istenmiştir. Afiş zeminindeki mavi renk, açık gökyüzünü ve özgürlüğü sembolize etmektedir. Dikenli tel örgü ise programdan yararlanan ülkelerin yoksulluğun esaretinde olduğunun sembolüdür. Tarihteki iki büyük savaşın bir parçası olan dikenli tel, bu savaşlar döneminde esir kampları ve savaş cephelerinde yaşanan insanlık dramının en ürkütücü sembollerinden biri olmuştur. Amerika Birleşik Devletleri ise teli kesen makas olarak esareti bitiren, sınırları kaldıran kurtarıcı konumda resimlenmiştir.



Görsel 9: a) Gaston van den Eynde, Par Le Plan Marshall

Görsel 9 a'da yer alan "Marshall Planı Yüksek Yaşam Standardı İçin İş Birliği" (Par Le Plan Marshall Coopération Intereuropeenne Pour Un Niveau De Vie Plus Élevé) sloganlı litografik baskı afiş Belçikalı Gaston Van Den Eynde imzalıdır. Doğal anlam bağlamında, afişin zemininde açık mavi gökyüzü, ön tarafta çiçek açmış bir fidan ve bu fidanı destekleyen tahta parçası resmedilmiştir. Fidan kırılmış ve tahta bir destekle tutturulmuştur. Bu tahta parçası ile yanındaki fidanı birbirine bağlayan şeritler, programdan yararlanan ülkelerin bayraklarından oluşmaktadır. Eser uzlaşım anlam bakımından incelendiğinde; açık mavi gökyüzü ve çiçek açmış ağaç fidesi baharı ve umudu temsil etmektedir. Kırılmış ve yeniden tutturulmuş fidanla temsil edilen Avrupa'yı temsil etmekte olup, umudun yerinde yeşermesini sağlayan ve destek olan sağlam tahta parçası ise Avrupa Kalkındırma Programı'na atıfta bulunmaktadır.

Çalışma ikonolojik bakımdan incelendiğinde fidanın tahta desteğe, üzerinde bayraklar olan şeritlerle sarılması, umudun yeşermesinin verilen desteğe bağlı olduğunu göstermektedir. Üzerinde bayraklar olan şeritler resimde fidanı desteğine sıkı sıkı sararak birleştirmektedir. Gelecek adına umudu yeşertenler, şeridin üzerindeki bayrakların ait olduğu ülkeler olacaktır. Ülkeler arası bu birliktelik gelecek güzel günlerin habercisidir. Avrupa ülkelerinin bayrakları bir arada, aynı şeridin üzerinde gösterilerek aynı kaderi paylaştıkları ve gelecekte yine ayrışmadan birlikte davranmaları gerektiği anlatılmak istenmiştir.

Sonuç

Görsel iletişimin en önemli özelliği sayfalarca yazıyla anlatılabilecek mesajları tek bir imge ile verebilmesidir. İletilmek istenen mesajı, en etkili yoldan aktarabilen görsel unsurlardan biri afişlerdir. İki büyük savaşın politik argümanlarından biri olan propaganda afişleri, hükümetler tarafından kitleleri etkilemek ve yönlendirmek amacıyla sıklıkla kullanılmıştır. Afişlerin politik amaçlarla talep edilmesi aynı zamanda bu sanat dalının gelişmesine katkıda bulunmuştur. Bu çalışmaya konu olan afişler de, benzer şekilde savaş sonrası Avrupa'nın kalkınması için yapılan yardımların iyi niyetli ve tarafsız olduğunu iletmek amacıyla hazırlanmışlardır. Böylece propaganda afişlerinin kitle iletişimine olan etkisinden faydalanılmak istenmiştir.

Afişlerin; kendi döneminin sanatsal, kültürel, politik anlayışlarını yansıtması kaçınılmazdır. Araştırmada kullanılan Panofsky'nin üç aşamalı ikonolojik ve ikonografik analiz yöntemi, afişlerin

yapıldığı zamana ve mekâna göre anlamın nasıl şekillendiğini tespit etmeye yardımcı olmuştur. İncelenen afişlerin temel olarak; o dönemin birliktelik, ekonomik kalkınma ve gelecek güzel günler vaadi gibi siyasi söylemleri ve toplumun psiko-sosyal durumunu yansıttıkları görülmektedir. Afişlerin neredeyse hepsinde ülkelerin milli sembolleri olan bayraklara yer verilmesinin nedeni, iletilmek istenen mesajların milli bir mesele olarak değerlendirilmesinin istenmesidir. Afişlerde kültürel ve evrensel imgeler kullanılmakla beraber barış, refah, kalkınma ve endüstrileşme kavramları vurgulanmaktadır. Ayrıca, Avrupa’da görülen 1950’li yıllara ait yüzyıl ortası modernizminin etkisi; afişlerdeki semboller, temalar ve kullanılan parlak renklerde kendini göstermektedir. Sanatçıların kendi kültürlerinin mecazlarından, imgelerinden ve duygularından yararlandıkları, bunun yanı sıra, basit, sade ve tanınır imgeler kullandıkları görülmüştür. Sonuç olarak ikonolojik ve ikonografik sanat eleştirisi bağlamında afişlerin farklı boyutlarıyla disiplinler arası bir bakış açısıyla incelenmesi, afişlerin daha iyi anlaşılması ve yorumlanmasına katkı sağlamıştır.

Kaynakça

- Akın, F. (2017). İkinci Dünya Savaşı sonrası yeni dünya düzeni ve Türkiye. *İş ve Hayat*, 3(5), 119-135. <https://dergipark.org.tr/en/pub/isvehayat/issue/52096/680397>
- Aydemir, B. (2021). II. Dünya Savaşı Sonrasında (1945-1950) Türkiye'nin İktisadî Durumu ve Sosyal Hayatta Yaşanan Gelişmeler. *İctimaiyat*, 5(1), 73-89. DOI: 10.33709/ictimaiyat.909848
- Bedir Erişti, S. D. (2016). *Görsel araştırma yöntemleri teori, uygulama ve örnek*. Pegem Akademi: Ankara
- Belge, T., Best, A., Hanhimäki, J. M., Maiolo, J. A., ve Schulze, K. E. (2015). *20. yüzyılın uluslararası tarihi*. Siyasal Kitabevi.
- Çeken, B. (2020). İllüstrasyonun afiş tasarımında kullanımı ve illüstrasyon içeren afiş tasarımlarının çözümlenmesi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 9(66), 285-295.
- Çeken, B., ve Arslan, A. A. (2016). İmgelerin göstergebilimsel çözümlenmesi “film afişi örneği”. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Çeken, M. B., ve Ersan, M. (2022). II. Dünya Savaşı Döneminde Propaganda Afişleri: ABD ve Almanya Örneği. *Ulakbilge*, 72: 477-488. doi: 10.7816/ulakbilge-10-72-05
- Değirmenci, F. (2018). Siyasal İletişimin Öncülü Olarak Siyasal Propaganda. *Lobicilik ve Siyasal İletişim*, Atatürk Üniversitesi.
- Delil, S., (2023). Hareketli posterlerde grafik tasarımın rolü üzerine bir inceleme. *SED Journal of Art Education*, 11(1), 10-19. doi: 10.7816/sed-11-01-02
- Henry Ford Museum. (2023). *European recovery program posters*. <https://www.thehenryford.org/collections-and-research/digital-collections/artifact>
- Hobsbawm, E. (1996). *Kısa 20. Yüzyıl Aşırılıklar Çağı*. (Y. Alogan, Çev.). Sarmal Yayınevi.
- Öksüz, H. ve Köksal, A. (2020). Birinci Dünya Savaşı'nda Alman propaganda albümlerine bir örnek: “Album De La Grande Guerre”. *History Studies* 12(6), 3183-3198. <https://doi.org/10.9737/hist.2020.961>
- Panofsky, E., (2021), İkonoloji Araştırmaları: Rönesans Sanatında İnsancıl Temalar. (O. Düz Çev.). Pinhan Yayınları
- Pehlivan Baskın, Z. (2022). Çocuklara Yönelik Tasarlanan Afişlerde Tipografi Kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (59).
- Qualter, T. H. (1980). Propaganda teorisi ve propagandanın gelişimi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 35(1), 255-307.
- TDK (2009), *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Uzunkaya, S. Ş. (2019). İkinci dünya savaşı sonrasında Türkiye ekonomisi ve Marshall planının ekonomiye etkileri. *Ekonomi İşletme ve Maliye Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 176-185.
<https://doi.org/10.38009/ekimad.540293>

Yıldız, Ö. (2019). İkinci dünya savaşına genel bir bakış. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(12), 62-75.

39. Siren'in Mitolojik, İkonografik ve Sanat Eserleri Üzerine Analizi: Kültürel ve Sanatsal Bağlamda Bir İnceleme¹

Şenay ALSAN²

APA: Alsan, Ş. (2024). Siren'in Mitolojik, İkonografik ve Sanat Eserleri Üzerine Analizi: Kültürel ve Sanatsal Bağlamda Bir İnceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 670-694. DOI: 10.29000/rumelide.1470145.

Öz

Sirenlerin mitolojik ve sembolik önemi, Antik Yunan'dan Orta Çağ'a kadar olan uzun süreçte değişmiş ve farklı kültürlerde farklı anlamlar kazanmıştır. Bu efsanevi varlıkların hikayeleri, insan doğası, büyü ve tehlike gibi evrensel temaları yansıtırken, sanat ve sembolizmin önemli bir parçası olmuştur. Bu çalışma, Siren figürünün antik mitolojideki kökenlerini, çeşitli kültürlerdeki temsillerini ve sembolik anlamlarını detaylı bir şekilde ele almaktadır. Sirenlerin sanat eserlerindeki çeşitli tasvirleri, çanak çömlek, heykel, resim, mimari unsurlar, mücevherler gibi çeşitli alanlarda incelenmiş ve bu tasvirlerin ikonografik özellikleri ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Mitolojik açıdan, Siren figürünün kökenleri ve mitlerdeki rolü ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve bu figürün antik çağlardan günümüze kadar olan evrimi izlenmiştir. İkonografik analizler, Siren figürünün farklı dönemlerde ve farklı kültürlerde temsil ediliş biçimlerini ve sanat eserlerindeki görsel unsurları içermektedir. Semantik açıdan, Siren figürünün taşıdığı sembolizmin insan toplumları üzerindeki etkileri ve anlamları derinlemesine açıklanmıştır. Sanat eserlerindeki uygulamaların detaylı bir şekilde incelenmesiyle, Siren figürünün çeşitli sanat formlarında nasıl tasvir edildiği ve bu figürün kültürel, dini ve toplumsal bağlamlarda nasıl kullanıldığı belirlenmiştir. Bu çalışma, Siren figürünün ikonografik yapısını ve evrensel niteliğini anlamak için kapsamlı bir bakış sunmaktadır, böylelikle Siren figürünün insanlık tarihindeki önemini ve etkisini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Siren, Mitoloji, İkonografi, Denizkızı, Homeros.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %17

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 14.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1470145

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

² Doç. Dr., İstanbul Topkapı Üniversitesi, Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Çizgi Film ve Animasyon Bölümü / Assoc. Prof., Topkapı University, Faculty of Fine Arts, Design, and Architecture, Department Cartoon Animation (İstanbul, Türkiye), senayalsan@topkapi.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-2437-4635, **ROR ID:** https://ror.org/00tbsj08, **ISNI:** 0000 0004 6004 9009

Analysis of the Mythological, Iconographic, and Artistic Works on Sirens: A Study in Cultural and Artistic Contexts³

Abstract

The mythological and symbolic importance of Sirens has varied and gained different meanings in different cultures from Ancient Greece to the Middle Ages. While the narratives of these legendary creatures reflect universal themes such as human nature, magic, and danger, they have also held a significant place in art and symbolism. This study comprehensively examines the ancient mythological origins, various cultural representations, and symbolic meanings of the Siren figure. Various depictions of Sirens in artworks, including pottery, sculpture, painting, architectural elements, and jewelry, have been explored across different fields, with detailed evaluations of their iconographic features. From a mythological perspective, the origins and role of the Siren figure in myths have been extensively discussed, tracing its evolution from ancient times to the present. Iconographic analyses encompass the different forms of representation of the Siren figure in various periods and cultures, as well as the visual elements in artworks. Semantically, the study deeply explains the impact and significance of the symbolism carried by the Siren figure on human societies. Through a detailed examination of artistic practices, the study identifies how the Siren figure is portrayed in various art forms and how it is used in cultural, religious, and societal contexts. This study provides a comprehensive perspective to understand the iconographic structure and universal nature of the Siren figure, thus emphasizing its importance and influence in human history.

Keywords: Siren, Mythology, Iconography, Mermaid, Homer.

Giriş

Sirenler, güzellikleri ve büyüleyici şarkılarıyla denizcileri kendilerine çeker ve gemilerinin kayalıklara çarpmalarına neden olurlardı. Bu nedenle, Sirenler genellikle tehlikeli ve ölümcül bir simge olarak kabul edilirdi. İlk olarak Homeros, onları denizle ilişkilendirerek tanımlar. Siren denilen bu deniz kızlarının ezgisine doyum olmaz. Bu şarkı, dayanılmaz bir çekişle insanları çağırır; öylesine etkileyicidir ki, dinleyenleri ölüme doğru sürükler.

Sirenlerin başlangıçta kanatlı ölüm tanrıçaları olarak düşünülmüş olması mümkündür. Sirenler, insanları tatlı şarkılarıyla büyüleyip sonra yok eden deniz perileri idi. Parthenopē, Ligia ve Leucosia isimleriyle anılan üç Siren'in bir zamanlar kanatları vardır, ancak Hera'nın bir yarışmada mağlup olmaları sonucu kanatlarından yoksun bırakılırlar. Sirenlerin şarkıları ölüm ve yıkım getirirdi, bu nedenle gemilere yaklaşanları uyarırlardı. (Smith, 1990, s. 34).

³ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.
Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.
Funding: No external funding was used to support this research.
Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.
Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.
Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 17
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 14.03.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1470145
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Sirenler, antik mitolojide ruhun ölümden sonraki yolculuğunda rehberlik eden ve doğanın döngüsüyle ilişkilendirilen figürlerdir. Ayrıca, genç kızların kadınlığa geçişi ile de ilişkilendirilirler. Sirenler bazen deniz tanrıçası Leucothea ile karşılaştırılır ve evlilik ve doğurganlığın koruyucuları olarak kabul edilirler. Bu benzetme, evlilikte doğurganlığın önemini vurgular. Sirenlerin deniz ve nehir tanrılarıyla olan ilişkisi, su tanrıları olarak da algılanmalarına neden olabilir. (Öpghaffen, 2009, s. 51).

Bu makalede, siren figürünün kökenleri, farklı kültürlerdeki temsilleri ve sembolik anlamları ele alınacaktır. Sirenlerin sanat eserlerindeki tasvirleri ve mimarideki rolü üzerine yapılan araştırmalar incelenerek, mitolojik ve mimari bağlamdaki rolü ve etkisi üzerine bir analiz sunulacaktır.

Eski kaynaklarda sirenler ile ilgili bilgiye çok nadir rastlıyoruz. Bu konuda en önemli kaynak olarak Homeros'un *Odyseia*'i gösterebiliriz. Ancak yine sirenlerin fiziksel görünümüne ait hiçbir ayrıntı vermez. Sirenlerle ilgili bilgiler, genellikle mevcut görsel kayıtlardan yola çıkılarak yapılan yorumlara dayanır.

Sirenlerin çanak çömlek, heykel, mimari öğeler, mücevherler, değerli taşlar, minyatürler, duvar resimleri ve metal işleri gibi çeşitli alanlarda yer alan uygulamaları incelendiğinde, araştırmanın ikonografik açıdan devam etme gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Öncelikle akademik makaleler, kitaplar, sanat tarihi çalışmaları ve arkeolojik buluntular doğrultusunda sirenlerin hangi dönemlerde ve kültürlerde karşımıza çıktığı tespit edilerek, farklı kaynaklardan bilgiler karşılaştırılıp ortak noktalar belirlenmiştir. Siren figürünün sanat eserlerindeki tasvirleri incelenmeden önce, siren figürünün mitolojideki yeri, ikonografik olarak incelenmiştir. Siren figürünün farklı coğrafya ve medeniyetlerde nasıl temsil edildikleri araştırılarak, kullanıldığı sanat eserleri üzerinde görsel analiz yapılmıştır. Bu sanat eserleri bağlamında siren figürünün kompozisyondaki yeri, sembolik anlamı değerlendirilmiştir.

Mitolojide Siren

Sirenler, Yunan mitolojisinde, denizcileri etkileyici şarkılarıyla cezbedip felakete sürükleyen fantastik varlıklardır. Bu melez yaratıklar genellikle bir kuşun vücuduyla bir kadın başı (bazen insan kollarıyla) olarak tasvir edilirdi. Kökenleri Doğu'ya dayanmakta olup, Yunan sanatının oryantalist döneminde Yunanistan'a gelmişlerdir. Sirenler, lir çalmada da ustalıklıydılar ve müzikleri rüzgarları bile sakinleştirebilecek kadar büyüleyiciydi. Homeros'un "*Odyseia*" destanında, kahraman Odisseus'un Truva Savaşı sonrası uzun yolculuğunda Sirenlerin büyüleyici seslerinden başarıyla kaçması en meşhur hikayelerden biridir. (Erhat, 1972, s.343).

Sirenler, Yunan mitolojisinin yarattığı efsanevi varlıklardan biridir ve günümüze dek varlığını sürdüren, diğer mitolojilerin etkisi altında değişen deniz varlıklarıdır. İlk olarak *Odyseia*'da bahsedilen Sirenler, kadın vücutlu, kuş kanatlı ve büyüleyici sesleriyle tanımlanırlar. Ancak zamanla, özellikle Orta Çağ'da ortaya çıkan ve özellikle kuzey folklorunu etkileyen figürlerin etkisiyle Sirenlerin kanatları olmaktan çıkarılarak, yarı insan yarı balık formunda deniz kızları olarak tasvir edilmeye başlanmıştır. Günümüzde, Siren veya deniz kızı denildiğinde, üst kısmı kadın, alt kısmı ise pullu ve yüzgeçli olan yaratıklar akla gelir. Ancak bu imge, tamamen Yunan mitosuna yabancısıdır ve Siren figürünün balıkla hiçbir ilişkisi bulunmamaktadır. (Erhat, 1972, s.343).

Krke Odysseus'u uğurlamadan önce yolda ne gibi tehlikelerle karşılaşacağını kendisine bildirir (Od. XII, 39 VD.):

*Sirenlere varacaksın sen en önce,
Onlar büyüler yakınlarına gelen bütün insanları,
Kim yaklaşırsa bilmeden ve dinlerse onları, yandı,
Bir daha evinde onu ne karısı karşılar ne çocukları.
Sirenler onu çayırda çınlayan ezgileriyle büyüler,
Çayırın çevresinde kemikler vardır, öbek öbek,
Bunlar kemikleridir etleri çürüyen insanların,
Büzük büzük durur kemiklerin üstünde deriler.
Durma orada yürü, arkadaşlarının da tıka kulaklarını,
Tatlı balmumuyla tıka ki, onların sesini dinlemesinler,
İstersen dinle sen, ama bağlasınlar ayakta seni,
Hızlı geminin içinde iplerle bağlasınlar ayakta seni,
Kollarından, bacaklarından orta direğe,
Ondan sonra dinle sirenleri doya doya.*

Odysseus Kirke'nin dediğini yapar ve Sirenlerin önünden geçerken bağlı olduğu yelken direğinden kopmayı nasıl arzuladığını anlatır, ama Sirenlerin sesinden başka biçimlerine değin bir şey söylemez. (Erhat, 1972, s.344).

Deniz kızları, ruhun üç gücünü temsil ederdi: Bellek, zeka ve irade. Onlar, gökyüzünün ve rüzgarların tatlılığını içlerine çekerken, denizin ve karanın zenginlikleriyle bezenirlerdi. Eğlence, güzel sanatlar ve bilgelik arayışı için doğmuşlardı. (Bonney, 1981, s. 410).

Genellikle, mitograflar Sirenlerin ırmak tanrısı Akheolos'un kızları olduğunu kabul ederler. Bu efsanede, genellikle iki, dört veya üç kız kardeş oldukları ve isimlerinin de belirtildiği söylenir. Sirenlerin yetenekli şarkıcılar hatta çalgıcılar olduklarına dair efsanelerde bahsedilir. Bir trio oluşturdukları ve birinin lir çaldığı, diğerinin flüt çaldığı, üçüncüsünün ise ezgi söylediği ifadeleri sıkça geçer. (Erhat, 1972, s.344).

Argonautlar da Sirenlerin geçişine tanıklık etmişlerdir; ancak, Orpheus'un o sırada deniz kızlarınıninkine nazaran daha etkileyici bir ezgi çalarak arkadaşlarını Sirenlerin cazibesinden kurtardığı rivayet edilir. Ovidius'a göre, Sirenler bir zamanlar kuş kanatlı değil, diğer insanlar gibi sıradan kızlarımış ve Persephone'nin arkadaşlarıymış. Ana Persephone Hades tarafından kaçırıldığında, Sirenler de ona yetişmek için kanatlarını bırakıp, yerde ve gökte arkadaşlarını aramaya koyulmuşlardı. (Erhat, 1972, s.344).

Pagan ve Hristiyan inançlarını karşılaştırarak, Pagan tanrılarının ve kahramanların efsanelerinin Hristiyan yazarların anlatıları ile bağdaştırılması yönteminde sirenlere yer verilmiştir. Bu yöntem kısaca, Hristiyan yazarların klasik mitolojide yer alan anlatılardan yola çıkarak retorik bir uyum ile kendi öz inançlarını anlatmalarındır. 2. Yüzyıldan itibaren Gnostasizm yanlıları bu yöntemi kullanmışlardır. 150 yılında Atina'da dünyaya gelen adı Titus Flavius Clement olan ancak yaşamının büyük bir bölümünü İskenderiye'de geçirdiği için İskenderiyeli Clement olarak anılan kilise babası ve öğrencileri, Hristiyanlık düşüncelerini açıklarken paganizm öğretilerinden yararlanmışlardır. İskenderiyeli Clement, Sirenler ve Kharybdis ile mücadele eden Odysseus'un ünlü bölümünü çağrıştırır (Odysseia, XII, 39-123 ve 154-259). Ona göre, Sirenler alışkanlığın zararlarını ve zevkin çağrısını temsil ederken, gemi direğine bağlanarak bunları aşan Odysseus, ağaçtan yapılmış haçını öperek doğru yoldan

sapmaktan kurtulan Hristiyanı simgeler. Clement'ten sonra gelen Romalı Hippolytus, Odyssea'nın aynı bölümündeki anlatıda, önemli bir ayrıntıyı ele alır. Odysseus, kendisini direğe bağlatmadan önce yoldaşlarının kulaklarını balmumuyla tıkar. Sadık Hristiyanların, sapkınların içe işleyen propagandalarına ilgisiz kalmaları, içsel kargaşayı yenmelerini ve iradelerini sağlamlaştırılmalarını sağlayacaktır. 3. yüzyılın sonlarına doğru, Piskopos Olymposlu Methodius da Homeros'un eserlerinden beslenir. Platon'dan etkilenen "Cüzi İradenin İncelenmesi" adlı eserinde, Havariler ve Peygamberler korusu ile, Odysseus'un yoldaşlarının kulaklarını tıkamak ve bağlar içinde yaşamak zorunda olmadığını belirtir, böylece Sirenlerin ölümcül şarkısını başarılı bir şekilde karşılayabilirler. Bir yüzyıl sonra, Ambrosius, Odysseus'un deniz yolculuğunu geciktiren koşullar arasında, Sirenlerin yanı sıra Lotophagosların tatlı meyvelerini ve Alkinoos'un bahçelerini de ekler. (Bonney, 1981, s. 419).

Pagan mitlerine göre; Odysseus 10 yıl denizde ülkesinden uzaktadır. Denizdeki yolculuğu onu sirenlerin kulağa hoş gelen şarkılarının yankılandığı bir yere getirir. Sirenlerin büyüleyici sesinin peşine düşen denizciler kendi ölümlerinin peşine düştüklerinin farkında değildirler. Sirenlerin sesi öylesine güzel ve öylesine baştan çıkartıcıdır ki denizciler, rotalarındaki limana değil kendi sonlarına gitmeyi tercih etmektedir. Bu tehlikenin farkına varan Odysseus kendisinin ve denizcilerin kulaklarını balmumuyla tıkar. Aynı zamanda kendini geminin direğine bağlayarak, denizcilerini bu güzel sese karşı sağır yapar. (Bonney, 1981, s. 420).

Hristiyanlığa göre; paganlar İsa'yı çarmıha gererler. Haç burada bir tür insan ırkını ölüm ve kötülüklerden koruyan bir simgedir. Tıpkı Odysseus'un kendini bağladığı gemi direği gibi. İsa'nın çarmıha gerilmesi, dünyevi zevklerden ve günahlardan uzaklaşmak bir nevi Odysseus'un denizcilerinin sirenlerin güzel sesine kulaklarını balmumuyla kapatması özdeşleştirilebilir. Haç ve gemi direği; bağlanan kişiyi yol gösterici ve lider konumuna getirdiği gibi, aynı zamanda çevresinde yer alan insanları da dünyevi zevklerden ve kötülüklerden korumayı simgeler.

İsa Peygamber, kendisiyle birlikte çarmıha gerilen hırsıza "Bugün, cennette benimle olacaksın (Luka, XIII, 43)" der. Haç aynı zamanda amaçsız ve boş kayboluşlardan sonra, ülkeye döndüren araçtır. Gemideki direk de dünyadaki tüm şiddet ve yozlaşmanın sonunda ayakta durabilen kilisenin haçı olarak özdeşleşir. Gemide direğe bağlanan ve dünyevi şehvetlere kulaklarını tıkayanlar her türlü fırtınadan ve yoldan çıkarılıştan korunurlar. Sirenlerin baş döndüren güzelliği, tehlikeli çekiciliği karşısında akılcılığın ve nefsin terbiyesi kurtuluşun yoludur. Sirenlerin bu sarhoş eden ve yoldan çıkaran sesleri aslında ölümün sesidir, yoldan çıkarışın sesidir. Bu ezginin peşinden gidenler ölümün tadına vararak parçalanmış bedenleri tüm kıyıya saçılmıştır. Yine yoldan çıkarış ile ilgili bir başka örnek, Adem'in cennetten kovulmasına neden olan yasak meyveyi uzatan Havva'dır. Burada Havva cennetten kovulmaya neden olan, kandıran varlık olarak karşımıza çıkar. (Bonney, 1981, s. 420).

Bir başka mitte de sirenler şu şekilde geçer; Zeus ve Maia'nın oğlu Hermes ölümsüzlüğünü anlaşma ile sağlayan tek tanrı olarak bilinir. Çobanların, yolcuların tanrısı olarak bilinen Hermes aynı zamanda hırsızlık ve kurnazlık tanrısı olarak da bilinir. Hermes mağaranın çıkışında bulunduğu kaplumbağa kabuğundan kendi elleriyle yaptığı lir karşılığında Apollon'un sürüsünü kazanır. Buna karşılık Zeus ona ölümsüzlüğü verir. Oysa ki sanat ve müzik yeteneği olan Apollon'dur. Lirin büyü başlangıçta eğlencelidir. Ancak Apollon, bir süre sonra tıpkı sirenlerin sesinden büyülenen denizciler gibi, kendisini adeta kelepçelenmiş gibi hisseder. Epos aslında Sirenlerin şarkılarında yer alan, ancak şarkının ezgisini dillendiren sesin çekiciliğine kapılan dinleyiciler tarafında asla işitilmeyen özdür. Hermes'in Pandora'ya da atfettiği bu sesin çekiciliği törensiz, mezarısız körü körüne bir ölüm anlamına gelir. (Bonney, 1981, s. 884).

Siren Yunan mitolojisinde ölenleri tanrılara götüren melekler olduğuna inanılır. Odise'de, Ülis adlı kahraman Akdeniz'deki meşhur macerası sırasında, Kapri boğazında Sirenler'in tecavüzüne uğramış ve onlardan canını zor kurtarmıştır. Siren'ler aynı zamanda gemicilerin herhangi bir tehlike sırasında haber verici en büyük yardımcıları olmuştur. Bunlar, acı acı öterek bu tehlikeyi haber vermişlerdir. Bu bakımdan vapurların tehlike haber veren düdüklarına Siren düdüğü denir. (Önder, 1968, s. 7-8).

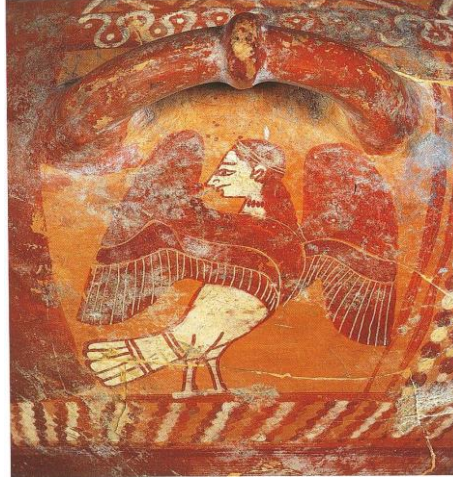
Edebiyatta, femme fatale karakterleri genellikle eylemleriyle tanınırken, sanatsal alanda bu karakterlerin ayırt edilmesi daha ince ipuçları gerektirir. İyi kadın karakterler ile kötü olanlar arasında hemen görsel bir ayırım sağlayan ana özellik, giyinme derecesidir. Odyssea'nın dönüşünü engellemeye çalışan kadınlar ve dişi canavarlar genellikle çıplak veya üstsüz gösterilirler. Sirenler medeniyetsiz oldukları için giyinmemişlerdir. (Cohen, 1995, s. 182).

Odysseus'un Sirenlerle karşılaşması, kendi içsel mücadelesiyle özgürleşme yolculuğunun bir metaforu olarak görülebilir. Sirenlerin cazibesine karşı koyabilmek için kulaklarını balmumuyla kapatarak, derin köklü arzularını bastırılmış ve onları esir eden bir kompleksle yüzleşmiştir. Sirenler, bilinçdışındaki çekici "anneye dönüş arzusu" nu temsil eder ve bu arzu, esir edici bir şekilde çekicidir. Ancak, Odysseus, bu bağı koparıp yaşamı seçerek, ölüm veya şehvani aşk yoluyla bu bağı koparmak yerine, "kendisini çağıran anne" nin sesine kapılmamıştır. Bu irade imtihanı, Odysseus'un kendini dönüştürmesine ve daha üst bir varoluş düzlemine ulaşmasına olanak tanımıştır. Libidosunu susturarak, ölmeden önce ölmüş ve yeniden doğmuştur. Batı rüzgârı, Zephyros, bu "yeniden doğum" u müjdelemektedir; eril ve dişil unsurların dengeye getirilmesiyle "iç evlilik" gerçekleşmiştir. Görünüşte, Sirenlerin büyüdü çağrısındaki şehvani aşkı yitirmiş gibi görünse de, aslında gerçek (ilahi) aşkı ve kendini bulmuştur.

Doğayı sembolize eden Sirenler, simgesel bazda ele alındığında doğadan gelen bir çağrıya dayanamayıp kendini ölüme atan maceraperest erkek motifine denk düşmektedir. Psikoloji literatüründe ise Siren miti, mazoşizme karşılık gelmektedir. "Mazoşizm ya da mazokizm, kendine acı vererek cinsel doyum sağlama tutkusudur" (Öztürk, 1995, s.328).

Tıpkı Sirenlere karşı koyamayan ve türlü engellere maruz kalan denizciler gibi, insanlar da bile bile haz yaşamak için bazı acılara karşı konulmaz bir arzu duymaktadırlar. (Gürel, Muter, 2007, s. 562).

Sanat Eserlerinde Siren



Görsel 1. Hydria: siren. Yunan, Geç Korint dönemi, (135), Staatliche Kunstmuseen Dresden. (Tsiafakis, 2004, s. 75).

Siren figürü, M.Ö. 8. Yüzyıl sonu ve 7. Yüzyılın başı itibaren Yunan Sanatında sfenksler ve grifonlar ile birlikte bronz kapların üzerine veya vazo resimlerinde karşımıza çıkar. Siren figürü, antik çağda dekoratif bir unsur olarak çeşitli yüzeylerde görülmüştür, özellikle Kiklad Adaları'ndaki Yunan atölyelerinde popüler bir figürdür. Yunan atölyeleri arasında, Klazomenia, Güney İtalya ve Sicilya atölyeleri dışında, sirenlerin cinsiyeti konusunda belirgin bir ayırım yapılmamıştır. Ancak, sakallı veya sakalsız sirenlerin varlığı, en eski Yunan sirenlerinin kadın veya erkek olabileceğini göstermektedir. Sirenlerin, erken dönem Yunan sanatını etkileyen sakalsız veya sakallı kuş temsilleri ile ilişkisi, her iki cinsiyete de ihtiyaç duyulduğu genel inancıyla birlikte, bu çifte temsilin nedenlerine ışık tutabilir. Beşinci yüzyıla gelindiğinde, sirenlerin insan kısmının hakimiyeti giderek artmış ve Homeros'un ismi ile insan başlı kuşların sirenlerle ilişkilendirilmesi, altıncı yüzyılın ortalarında Attika vazolarındaki yazıtlarla doğrulanmıştır. Sirenler, özellikle yeraltı dünyasıyla olan ilişkileri ve ölümün bir belirtisi olarak yorumlanmış olsalar da popülerlikleri ve tapınaklara sunulan adaklar gibi unsurlar, yalnızca ölümle ilişkilendirilen tatsız varlıklar olarak düşünülmeyle açıklanamaz. Sirenlerin melodik şarkıları, insanlara ölüm sonrası yaşamın umut verici bir mesajını iletebilir. (Tsiafakis, 2004, s. 74-75).



Görsel 2. Odysseus ve Sirenler, Dougga'dan Greko-Romen mozaïği Bardo Ulusal Müzesi, Tunus
<https://www.theoi.com/Gallery/Z41.1B.html> Erişim Tarihi 12.03.2024

M.Ö. 3. yüzyıl Yunan şairi Lycophron'un eseri "Alexandra"da, Odysseus'un Tethys'in oğlu Achelous'un üç kızı olan Sirenler'i öldüreceği anlatılır. Bu Sirenler, melodik anneleri Melpomene'nin yönlendirmesiyle uçurumdan atlayarak denize dalacaklar ve Moirai'nin çektiği kader ipliğiyle burada hapsedileceklerdir. Birincisi, Parthenope, bir kuleye vuracak ve Glanis adlı nehrin suları onu alacak. Diğeri, Leukosia, bir kayaya atılacak ve uzun süre Enipeus'un sahilinde dolaşacak. Üçüncüsü, Ligeia, Tereina'da karaya çıkacak ve Okinaros adlı bir sahil yakınındaki taşlı kumsala gömülecektir. Mezarlarına öküz boynuzlu Ares tarafından saygı gösterilecek ve denizciler, çocukları kuşa dönüşen kadının temelini temizleyecek. Bir gün, Parthenope'nin onuruna, Atinalı Amiral Diotimos'un düzenleyeceği bir meşale yarışı yapılacak ve bu, Napolililerin kutlaması olacaktır. (Andres, 2020, s. 24).



Görsel 3. Direğe bağlı Odysseus ve Siren'ler, vazo resmi, British Müzesi (Cömert, 2006, s. 85).

Görsel 4. Odysseus ve Siren. National Archaeological Museum, Athens.

<https://www.worldhistory.org/uploads/images/2700.jpg?v=1688686146> Erişim Tarihi 12.03.2024

Görsel 5. Siyah Figürlü Amphora, Atina Ulusal Arkeoloji Müzesi.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Siren,_Blackfigure_amphora,_Gorgon_Painter,_630-575_B,_NAMA,_225665.jpg Erişim Tarihi 12.03.2024

Bazı mitos versiyonlarına göre, Sirenler, bir adam onlara başarıyla direnirse intihar ederler, çünkü "şarkılarını duyan ölümlülerin onu geçmesinde başarısız olduğu sürece yaşamak onların kaderiydi". Bu sahne (Görsel 3), M.Ö. 5. yüzyıldan itibaren vazolarda görülmektedir, ancak yazılı metinlerde M.S. 1. ve 2. yüzyıllarda ortaya çıkmaktadır. (Andres, 2020, s. 38).

Atina'da bulunan bir lekythos (Görsel 4), MÖ 6. yüzyılın sonlarına tarihlenmektedir. Bu parfüm kabı, Odysseus'un Sirenlerin şarkısını duymak için gemisinin direğine bağlandığı, Odyssea'nın hikayesini betimlemektedir. Odysseus, tipik bir seyahat şapkası olan petasos takmıştır ve beyaz renkte kısa bir chiton giymektedir. Odysseus'un bileklerindeki bağlar belirgin bir şekilde tasvir edilmiştir ve her iki yanında bir yunus balığı ve kanatlı, kuş bacaklı bir siren bulunmaktadır. Sağdaki siren auloi adı verilen bir çalgıyı çalmakta, soldaki siren ise chelys lirini çalmaktadır.

Vazo resimlerinde genellikle üç tane Siren'e rastlanır. Sonra da sayıları dörde, giderek on bire çıkmıştır. Bugün de Siren veya Denizkızı denilince, belden yukarısı kadın, belden aşağısı balık olan yaratıklar tasvir edilir. (Cömert, 2006, s. 85).



Görsel 6-7-8-9. Siren, Museo Getty, Atina.

[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/4a/Askos_a_forma_di_sirena_con_manico_a_kouros%2C_in_bronzo%2C_500-450_ac_ca%2C_dal_museo_getty%2C_04.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/4a/Askos_a_forma_di_sirena_con_manico_a_kouros%C3%9C_in_bronzo%2C_500-450_ac_ca%2C_dal_museo_getty%2C_04.jpg) Erişim Tarihi 12.03.2024

Görsel 7. Siren Cenaze Heykeli. Kerameikos Arkeoloji Müzesi (Atina) Fotoğraf: Giovanni Dall'Orto , 12 Kasım 2009.https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b7/0987_-_Keramikos_Museum%2C_Athens_-_Siren_-_Photo_by_Giovanni_Dall%27Orto%2C_Nov_12_2009.jpg Erişim Tarihi 12.03.2024

Görsel 8. Deniz Kızı Cenaze Heykeli. Atina Seramik

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f9/Arte_greca%2C_sculptura_funeraria_disiren_a%2C_320_ac.%2C_dal_ceramico_ad_atene_%28atene%2C_man%29.jpg Erişim Tarihi 12.03.2024

Görsel 9. Siren Cenaze Heykeli, Ulusal Arkeoloji Müzesi Atina

<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?search=Siren&title=Special:MediaSearch&type=image> Erişim Tarihi 12.03.2024

Sirenler savaş alanında koruma sağlamazlar veya düşmanları caydırmazlar, ancak ölümden sonraki yolculuğa yardımcı olurlar. Sirenlerin cenaze eşyaları ve mezar anıtlarında görünmesi, koruyucu ruhlar olarak önemlerini belgelemektedir. Siren figürlerinin bulunduğu birçok nesne, özellikle aryballoi ve lekythoi, koruyucu tılsımlar veya tanrılara sunulan sunaklar olabileceğini göstermektedir. Tarihsel olarak Sirenlerin, özellikle koruyucu amaçlar için kullanıldığında bile farklılık gösterebileceğini kanıtlar. Bu nedenle, Sirenler sadece tehlikeli yaratıklar değil, aynı zamanda ölümden sonraki yolculuğa rehberlik eden koruyucu ruhlardır. Artık Siren ilk çıktığı zamanki anlamından çok uzaklaşmış, başlı başına ölen kişiyle bütünleşerek onun acılarını ve üzüntülerini paylaşıp ona eşlik eden bir yaratığa dönüşmüştür (Temur, 2009, s. 194).

Atina'daki Nekropolü'nde bulunan Pentelikon mermerinden yapılmış bir siren cenaze heykeli. (Görsel 7) Heykel, kanatları kapalı bir sirenin, kaplumbağa kabuğundan yapılmış bir lir çalarken ölümlere ağıt yakmasını tasvir etmektedir. Sağ eli eksik olan sirenin, muhtemelen bronz tellerle donatılmış bir çalgıyı tutması öngörülmektedir. Heykelin tüyleri ve diğer detayları, orijinalinde renkli olarak işlenmiş olabilir. Heykel, MÖ 394/393 yıllarında savaşta ölen Atinalı savaşçı Dexileo'nun stelinin yanında yer almıştır ve MÖ 370 yılında yapılmıştır. Bugün, Atina Ulusal Arkeoloji Müzesi'nde sergilenmektedir. (Tsiafakis, 2004, s.59).

Sirenler, Gorgonlara kıyasla dekoratif bir bağlamda çok daha sık görünürler; Sirenlerin tek başlarına veya grifler, panterler, sphinxler ve diğer gerçek ve hayali yaratıklarla birlikte sayısız örneği bulunmaktadır. Korint vazoları özellikle Siren imgeleriyle doludur ve muhtemelen standart bir Siren tipinin popülerleşmesinde öncü bir rol oynamışlardır (Tsiafakis, 2004, s.74).



Görsel 10. Oinochoe, Boston Güzel Sanatlar Müzesi (Andres, 2020, s. 38).

Görsel 11. Boyunlu Amphora Siren, Boston Güzel Sanatlar Müzesi (Andres, 2020, s. 38).



Görsel 12. Korint aryballos, Özel Koleksiyon (Andres, 2020, s. 38).

Görsel 13. Siren şeklinde vazo, Boston Güzel Sanatlar Müzesi (Andres, 2020, s. 38).

Sirenler, çeşitli vazo türlerinde bulunmalarına rağmen, genellikle aryballos ve lekythoi gibi nesnelere sıkça görülürler. M.Ö. 6. yüzyıldan kalma özel bir koleksiyonda bulunan Korint aryballosu,(Görsel 12) güzel bir Siren'in kanatlarını geminin gövdesinin etrafına sardığı şekilde tasvir edilir. Sirenlerin kişisel dekoratif ürünlerde kullanılmasının en güzel örneklerinden biridir.

Sirenler genellikle Yeraltı Dünyası'nı temsil ederler. Bununla birlikte, Sirenlerin sembolizmi sadece çanak çömleklerde değil, aynı zamanda mezar taşlarında da görülür. Bu figürler, genellikle genç kızlara ve bazen evlenme çağındaki oğlanlara ait olan mezarların üzerinde bulunur ve Sirenler, geçiş törenlerinin sembolleri olarak hizmet ederler. Sirenler ayrıca düğün sahnelerinde ve cenaze törenlerinde de kullanılmıştır.

Mısır'da ruh sembolü olan Ba ile Yunan düşüncesinde Siren olarak adlandırılan yaratık arasında paralellik bulunmaktadır. Ancak, bu yaratıkların taşıdığı anlamda farklılık gösterirler. Ba, ölünün ruhunu simgelerken, Siren ise geç tanrısal özelliklere sahip olduğuna inanılır. Bu bağlamda, insan başlı kuşların, Mezopotamya'nın yeraltı tanrılarından biri olan Zu ile olan görsel ve zihinsel ilişkisi dikkat çekicidir. Bu ilişki, farklı kültürler arasında uzun süreli etkileşimin bir sonucu olabilir. Hititlerin kuşları sadece ölüm ve yeraltıyla ilişkilendirmesi ve onları yeraltına erişim aracı olarak görmesi önemlidir. Yunan düşüncesine göre ise kuşlar genellikle ruh sembolü olarak kabul edilir. Sirenler ilahi varlıklar olmalarına rağmen, başlangıçta farklı konuları ve anlatıları içerirler. Ölünün veya ruhun taşınması, Yunan düşüncesinde farklı algılanır. Mezopotamya'daki ölümlerin öteki dünyaya taşınması motifinin

kuşlar aracılığıyla gerçekleşmesi ve sonraları Hititlerin tanrılara ulaşma ve ölümlülerin öteki dünyaya ulaşma aracı olarak kuşları anlamaları, bu hibrit yaratıkların arka planına ışık tutar. (Karademir, Özdemir, 2013, s. 100-101).

Yine Orta-Asya inançları bize sirenlerin mezar sembolüğü ile ilgili tasvirini açıklamaktadır. Şaman inançlarına göre Şaman'a yer altı ve gök yüzü seyahatinde refakat eden koruyucu ruhlar aynı zamanda kuş şeklinde efsanevi yaratıklardır. Siren de efsanevi yaratıklardan olduğuna göre ölünün ruhunu koruyucu veya ruha refakat edici olarak kullanıldığını kabul edebiliriz. Arslan figürlerinde olduğu gibi Sirenlerin arasında burada da yolculuk sonunda varılan gök yüzünü (cenneti) sembolize eden rozetlerin bulunuşu bu fikri doğrular. (Öney, 1967, s. 146-147).

Homeros'un sirenlerinin M.Ö. VIII. yüzyılda ölümle ilişkilendirilmesi, bu yaratıkların daha önce ölümle ilişkilendirilmesi ve antik Yakın Doğu dini tarihindeki rolü nedeniyle ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, Klasik Dönem Lykia mezar taşlarında görülen ruh taşıyıcı "Sirenler", I. binyıl Mezopotamya ve Anadolu düşüncesinin bir yansıması olarak yorumlanır ve bu varlıkların dini ve ikonografik kökenlerine ilişkin yapılan bu çıkarımların, Lycian ölüm inancına ve öteki dünya anlayışlarına ışık tutabileceği muhtemeldir. (Karademir, Özdemir, 2013, s. 97).



Görsel 14. Siren Kabartma, Berlin (Andres, 2020, s. 38).

Görsel 15. Genç Bir Kadının Mezar Steli, Güzel Sanatlar Müzesi, Boston (Andres, 2020, s. 38).

Arkaik ve Klasik dönemde, koruyucu hayvan figürlerinin cenaze heykellerinde kullanılması yaygındı. Sirenler, bu geleneğin bir devamı olarak görülebilir. Sirenler, genellikle ölünün üzerinde bekleyerek, mezar stellerinin tepesinde sıkça görünürler. Örneğin, (Görsel 14) M.Ö. 400 civarında yapılmış bir Berlin mezar stelinde, lir ve flüt çalan iki kuş bedenli Siren, ana panele bakmaktadır. Boston'daki bir stel (Görsel 15) ise, yaklaşık elli yıl sonrasına tarihlenen bir Siren figürünü yas işareti yaparken gösterir. Bu tür tasvirler, Sirenlerin cenaze törenlerinde en yaygın olarak kullanılan şekilleridir.



Görsel 16. Cenaze plaketi, Güzel Sanatlar Müzesi, Boston. (Andres, 2020, s. 38).

Görsel 17. Yas tutan Siren, Yale Üniversitesi. (Andres, 2020, s. 38).

MÖ 4. yüzyılın ortalarında popüler hale gelen "Yasta Olan Siren", 7. yüzyıldaki Siren'in görsel kökenlerine geri döner. Boston'daki bir cenaze plaketi, MÖ 625-610 yıllarına tarihlenen bir Siren'in, (Görsel 16) yasta olan iki kadının bir cenazeyi gömme hazırlığını yaptığı bir masanın altında durduğunu gösterir.

Birkaç yüzyıl sonra, Siren kendisi de ölünün ardından yas tutmak için bu aynı jesti benimser. Görünüşü insanileştikçe, üzüntü gibi insan duygularını da gösterebilir hale gelir. Yale koleksiyonundaki MÖ 350-300 tarihli çok renkli ve tüylü bir mezar heykelinde görüldüğü gibi. (Görsel 17) Çoğu durumda, Siren kuş ayaklarını ve alt bedenini ve kesinlikle kanatlarını korur, ancak gövdesi ve yüzü giderek daha duygusal hale gelir.



Görsel 18. Siyah Figürlü Lekythos. https://www.britishmuseum.org/collection/object/G_1842-0728-802
Erişim Tarihi: 12.03.2024.

Eserde, (Görsel 18) alt kısmı neredeyse silinmiş bir tasvir bulunmaktadır. Ayak kısmı modern bir dokuya sahiptir. Omuz ve üst kısımlarda, ışınlar ve noktalar içeren bir desen bulunmaktadır ve bu desen kırmızı zemin üzerine işlenmiştir. Gövde kısmında ise siyah ve mor renkli aksesuarlarla süslenmiş, beyaz bir zemin üzerine işlenmiş detaylar görülmektedir. Üst kısımda ise ağ motifleri yer alır. Orta bölgede, yüksek bir kaide üzerinde yer alan ve bloktan yapılmış bir mezarın üzerinde duran sağ tarafta bir Siren

figürü bulunmaktadır. Siren'in uzun saçları vardır. Geniş çelenği ve sırt sırta kanatları vardır ve bir kayışla tutturulmuş mızrapla lir çalmaktadır. Önünde, bir asaya yaslanmış, geniş çelenkli, sakallı bir erkek figürü bulunmaktadır.



Görsel 19. Capua'dan Sirenli ve bronz kül vazosu (Öpgenhaffen, 2009, s. 52).

İtalya'da, Siren figürleri özellikle cenaze törenlerinde kullanılmıştır. MÖ 510-490 yıllarına tarihlenen Capua'dan gelen bir kül vazosu, (Görsel 19) dönüşümlü atlılarla süslenmiş ve kenarlarında Sirenlerle birlikte bir kadın figürü bulunmaktadır. Sirenler, insanı andıran üst gövdeleri ve kaldırılmış önkollarıyla dikkat çeker. Metinde, bir kuşun dışarı doğru baktığı, uyarı hareketi yaptığı ve alt gövdesinin pençeleri üzerinde durduğu belirtilmektedir. Sirenlerin kanatlarının açık olduğuna ve bu figürlerin bir erkeğe benzeyen bir görünüme sahip olduğuna değinilmektedir. Bu figürlerin yanı sıra, kapakta koç taşıyan bir figür de bulunmaktadır. Bu, Siren figürlerinin dikkat çekici özelliklerini ve kullanıldığı döneme özgü özellikleri akademik bir perspektiften özetlemektedir. (Öpgenhaffen, 2009, s. 52).



Görsel 20. JW Waterhouse British, Ulysses ve Sirenler, Victoria Ulusal Galerisi, Melbourne.
<https://www.ngv.vic.gov.au/essay/j-w-waterhouses-ulysses-and-the-sirens-breaking-tradition-and-revealing-fears-2/#10> Erişim Tarihi: 12.03.2024.

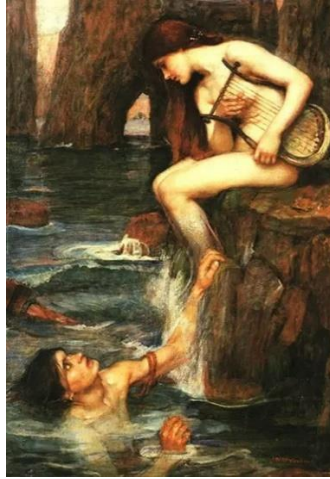
Siren figürünün resimde uygulanışına örnek ise; Waterhouse'un Ulusal Galeri için satın alınan resmi, (Görsel 20) Homeros'un 'Odyssey' eserinin on ikinci kitabındaki meşhur bir pasajı temsil etmektedir. Bu pasajda, Ulysses'in gemisinin Messina Boğazı'nda seyri anlatılmaktadır. Eleştirel tepkiler incelendiğinde, İngiliz ve Avustralyalı eleştirmenlerin genellikle resmin Homeros'un destansı şiiri The Odyssey'den belirgin bir şekilde ayrıldığı endişesini dile getirdiği görülüyor. 1891'de Kraliyet Akademisi'nde sergilendiğinde, resim İngiliz basınından büyük ölçüde olumlu eleştiriler almıştır.

Onaylayıcı eleştirmenler, Waterhouse'un klasik metinden sapmış olmasına rağmen konuyu yaratıcı veya romantik bir şekilde temsil etmekte başarılı olduğunu belirtmişlerdir. Birçoğu, Waterhouse'un eserinin ilhamını British Museum'daki M.Ö. tarihli bir illüstrasyondan aldığını öne sürmüştür. Sanat eleştirmeni Marion Harry Spielmann, Magazine of Art için yazdığı bir makalede, Waterhouse'un Sirenlerin tasvirinde "kadınsı sirenler fikrinden vazgeçmenin" zor olduğunu kabul eder, ancak sonuçta Waterhouse'un sirenlerin efsanevi figürlerini tasvirinde "klasik vazoların kanıtlarının desteğine" sahip olduğuna dikkat çeker. Spielmann, okurlarına, "geçip giden mutsuzları büyüleyen şeyin" sirenlerin görünüşü değil, sesleri olduğunu hatırlatır (Spielmann, 1891, s. 220).

JS ve Molesworth R. Green gibi bazı eleştirmenler, Waterhouse'un "Ulysses ve Sirenler" tablosunu Homeros'un hikayesini yeterince yansıtmadığı için eleştirirler. Ulysses'in suçlu gibi gösterilmesi ve sirenlerin baştan çıkarıcı gücünün tabloda eksik olduğu görüşünü öne sürerler. Ancak, Sir Hubert Herkomer, Waterhouse'un eserini savunarak, eserin klasik mitolojiyi başarıyla yansıttığını ve Japon ve Yunan vazo sanatlarından esinlendiğini savunur. (Bonollo, 2014, s.24).

1891'de, femme fatale geleneği, özellikle deniz kızları ve sirenlerin resimlerinde, sanatta kökleşmiş durumdaydı. Bu figür, duyusal ve çekici olarak tasvir edilerek, erkeğin baştan çıkarılma ve çaresizlik fantezilerini tatmin ediyordu. Ancak Waterhouse'un sirenlerinin tasvirinde bu erotik veya baştan çıkarıcı öğeler yoktur. Waterhouse'un sirenlerinin sembolist bir niyet taşıdığı da düşünülebilir.

Waterhouse'un eserlerindeki kuş-kadınlarının karanlık ve korkutucu tasvirleri Viktorya dönemi ideal kadınının tersine, cinselliğini açıkça sergiler ve erkekleri kendi yok oluşlarına sürükler. Geç Viktorya dönemindeki kadın imajlarına meydan okuyarak, değişen kadın statüsüne yanıt olarak değerlendirilebilir.



Görsel 21. Siren. <https://www.artguide.org/john-william-waterhouse/siren/> Erişim Tarihi: 07.03.2024

Waterhouse'un 1890 tarihli, 81 x 53 santimetre boyutlarındaki "Siren" adlı eserinde, (Görsel 21) Sireni, şeytani baştan çıkarıcı olarak değil, daha masum ve naif bir şekilde resmeder. Siren, genç bir adamı romantik bir ortamda kıyıya vurmuş şekilde karşılar. Bacaklarında yer alan pullar hariç fantastik yaratıktan çok insani bir görünümündedir.

Türk Sanatında Siren Figürü

Hüma, devlet kuşu olarak kabul edilir ve Yakut mitolojisinde Umay veya İlmı olarak bilinen talih kuşunun ismi olarak anılır. Bu kuşun Anka veya Zümrüdüanka ile ilişkilendirilmesi, onun için söylenen birçok özelliğin Anka kuşu için de geçerli olmasıyla ilişkilidir. Sirenler (kuş başlı kadın gövdeli koruyucu varlıklar) ve Harpiller (kadın göğsü ve başına akbaba pençelerine sahip ölümle ilişkilendirilen varlıklar) gibi gruplar da bu kategoride değerlendirilebilir. Bu doğaüstü ve genellikle uçan hayvanlar, Türk sanatında da tasvir edilmiştir. (Çoruhlu, 2000, s. 132).

19. yüzyılda, Avrupalı akademisyenler, Selçuklu ve Eyyubi dönemlerindeki sanat eserlerinde gözlemlenen insan başlı, kanatlı aslan ve insan başlı kuş figürlerini inceleme amacıyla araştırmışlardır. Bu figürler, İslam dünyasında özellikle Selçuklu ve Eyyubi dönemlerinde sıklıkla karşılaşılan motifler olup, öncesinde benzerlerinin İslam öncesi kültürlerde de var olduğu bilinmektedir. Bahsi geçen figürlere, Yunan antik çağından türetilen terimler olan "Sfenks", "Centaur" ve "Siren" gibi isimler verilmiştir. Bu terimler, eski Yunan mitolojisine dayanan ve sanatsal ile dini bağlamda kullanılan kavramlardır (Duggan, 2015, s. 183).

12. ve 13. yüzyıllarda, sfenks, centaur, siren ve harpi gibi figürler, bazı cinlerin, yerin mümin cinlerinin ve havadaki mümin cinlerin sembolik temsilleri olarak yorumlanmıştır. Bu figürler, siyah yüzlerle ilişkilendirilmek yerine insan yüzleriyle betimlenmiştir. Cinler önemli sembolik anlamlar taşımış ve bunlar üzerinden tasvir edilmişlerdir. Süleyman Peygamber'in hizmetkarları olarak tanımlanan Mümin cinler, hükümdarları için çeşitli görevlerde bulunmuşlardır. Bu görevler arasında savaşmak, kazanlar yapmak, heykeller yapmak ve diğer eserler üretmek gibi faaliyetler yer almaktadır (Duggan, 2015, s. 187-188).

Ünlü Selçuklu devri tarihçisi İbni Bibi'nin anlattığı içki alemleri, saray tasvirlerinde canlanmaktadır. Sfenksler ve sirenler, sultanın eş yüzü başlarındaki taçlarını andıran lacivert ve patlıcan moru renklerdeki benekli gövdeleriyle, süslü kuyruklarıyla bu duvarlarda resmedilmiştir. Bu yaratıklar, inanca göre büyülü, tılsımlı, koruyucu ve uğur getirici olarak kabul edilirler. (Öney, 1992, s. 102).



Görsel 22. Tarih-i Hind-i Garbi (And, 2004, s. 71)

Görsel 23. Antik Yunan'da balık bedenli Okeanos (Carpenter, 2002, s. 68)

Orta Çağ Avrupa'sında, İskandinav mitlerinin etkisiyle sirenlerin bedeni insan, belden aşağısı ise balık biçimindeki deniz kızlarına dönüşmüştür. Daha sonraları Amerika kıtasının keşfine dair bir eserin minyatürlü yazmasında, (Görsel 22) (adı; Târih-i Hind-i Garbî), denizde yaşayan, yarısı balık olan sakallı bir adamın minyatürü, Amerika'nın keşfinden yaklaşık yüz yıl sonra 1583'te Sultan III. Murad'a

sunulmuştur. Bu el yazması Amerika kıtasının keşfinin yanı sıra yörelere ilişkin bilgiler, bitkiler, kuş ve çeşitli hayvanlar, orada yaşayan halkın töreleri ve gelenekleri üzerine bilgileri de içermektedir. (And, 2004: 71).

Türk sanatında görülen Sirene benzer bir başka efsanevi yaratık Harpilerdir. Harpiler, bir kadının başına bir akbabanın göğsü ve pençelerinin eklenmesi ile oluşturulmuş ölümle ilgili bir semboldür. Fırtınaların yaratıcısı olduğu düşünülen bu yaratık aynı zamanda dişilik imgesine de atıfta bulunur (Cooper, 1992: 64). Kuşların tanrıçaların atribüleri olarak temsillerinde, onların tanınırlığını sağlamak yanında sembolik olarak derin anlamlar taşıyan varlıklar olduğu görülmektedir. Kuşlarla daha çok kadın tanrıçalar özdeş tutulduğu için, kadın-kuş ilişkisi bağlamında sanat yapıtlarından örnekler, ele alınan sfenks ve diğer fantastik yaratıklar "kadın-kuş" birlikteliğine dikkat çekmektedir (Özden, 2021: 246)

Selçuklu dönemindeki Harpi-Siren figürü, çeşitli kültürlerin etkileşimiyle şekillenen pek çok motif gibi, arkaik ve geç dönem anlam katmanları barındırıyor. Bu katmanları genel olarak, İslam öncesi Avrasya ile İslam Dönemi Yakın Doğu ve Anadolu coğrafyalarıyla ilişkilendirmek mümkün olsa da, figürün daha da geriye, Türkistan'dan itibaren Budist, Hristiyan ve Sasani etkileriyle harmanlandığı tahmin edilebilir. Harpi figürünün daha saf ve arkaik kökenlerine ulaşmak için ise, Avrasya coğrafyasında gelişen Türk ve Proto-Türk kültürlerine başvurmak mantıklı görünüyor. (Avşar, 20122, s.8).



Görsel 24. Siren tasvirleri. (Rybakov, 1987, 581).

Orta çağ Rus sanatında Siren figürleri, benzer ikonografik özelliklere sahiptir ancak farklı başlıklar ve tasarımlarla betimlenmiştir. Altın üzerine emaye tekniğiyle yapılanlar, kokoşnik başlık ve halelerle süslenirken, gümüş üzerindeki Sirenler ilginç üç topuzlu üçgen başlıklarla tasvir edilmiştir. Sirenlerin yüzleri önde, gövdeleri ise ¾ dönüşle yan taraftan betimlenir. Kanatlardan biri gövdeye bağlyken diğeri göğsün önünde bulunur. Desenler, çift veya tek figürlü kompozisyonlarda hilal şeklinde kesilmiş dairenin içine yerleştirilir. Rus Sirenlerinin ikonografik anlamı çeşitli faraziyelere dayanır. Kuş simgesi, genellikle Hristiyanlık öncesi mitolojideki anlamlarla ilişkilendirilir. Sirenlerin mistik güçlere sahip olduğu ve koruyucu tılsım görevi üstlendiği düşünülür. Siren figürü, bereket ve su unsurlarıyla da ilişkilendirilir. Slav mitolojisinde, "сирин вила" adıyla bilinen Siren figürü, Denizkızı inancıyla bağlantılıdır ve bahar fesli ekinleri sulayarak bolluk ve bereket getirir. Rus kültüründeki pagan izlerinin incelendiği çalışmalarda, kadın başlıklarında gök ve bereket simgelerinin kullanıldığı belirtilir. Bereketi simgeleyen su unsuru, Siren figürüyle olduğu kadar, gövde motifleri ve zemindeki dolgu elemanlarıyla da ifade edilir. (Avşar, 20122, s.12-13).

Uygur sanatında Siren, minyatürler ve seramiklerde sıkça tasvir edilmiştir. Selçuklular döneminde ise taş, alçı, ahşap, maden gibi çeşitli malzemelerle yapılan bezemelerde Siren figürüne sıkça rastlanmıştır. Örneğin, Konya Kılıç Arslan Köşkü'nün alçılarında ve 1. Alaaddin Keykubad'ın yaptırdığı Konya surlarının taş kabartmalarında Siren figürüne sıkça yer verilmiştir.

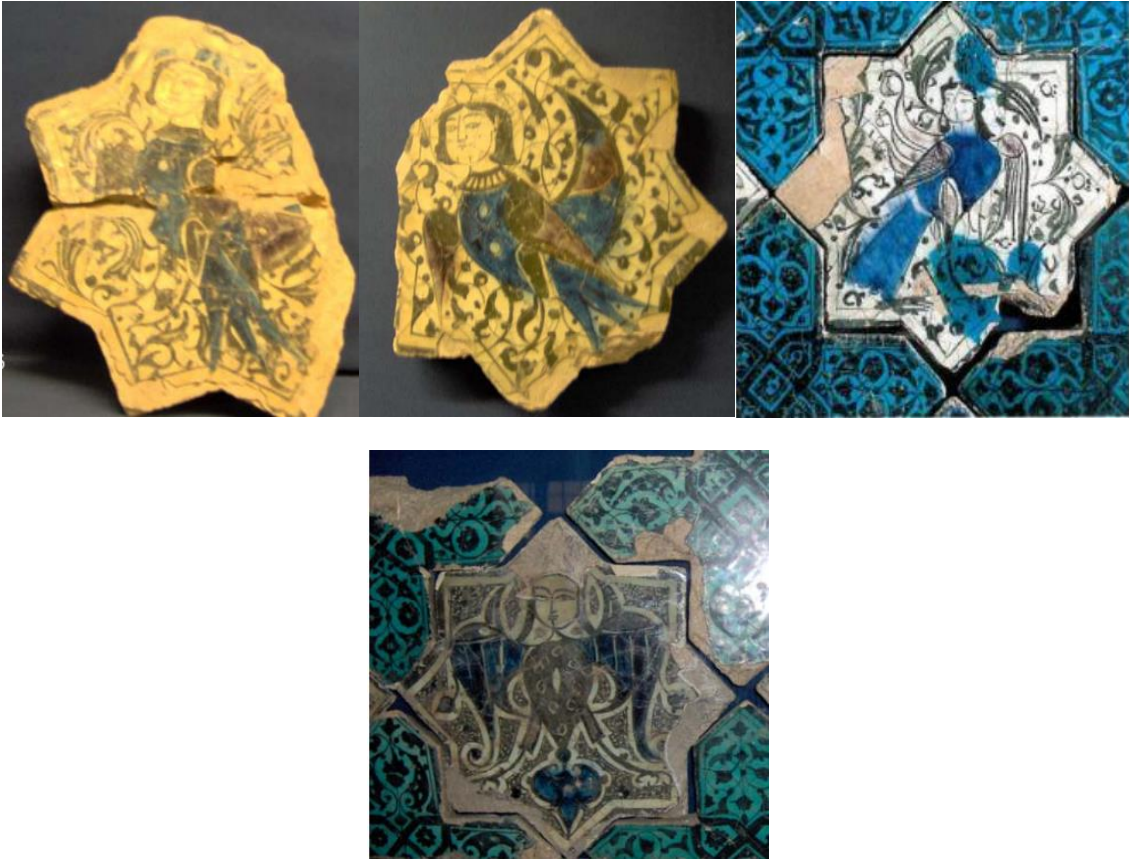


Görsel 25. Siren figürü bezemeli alçı levha. Konya, Alaaddin (Kılıç Arslan) Köşkü. Türk İslam Eserleri Müzesi. Bağdaş kurmuş kadeh tutan figür ve iki siren. Alçı levha parçası, Konya, Alaaddin (Kılıç Arslan) Köşkü. Türk İslam Eserleri Müzesi.

Görsel 26. 2340 Numaralı Envanter Kayıtlı Alçı Kabartmalar Türk İslam Eserleri Müzesi

Konya Köşkü alçı bezemelerinde çift başlı kartal, Siren, çift ejder, tavus kuşu, aslan gibi koruyucu hem güç sağlayan hem de gücü simgeleyen hayvan ve fantastik yaratık tasvirleriyle birlikte, madalyonlar içinde elinde kadeh tutan, bağdaş kurup oturmuş, kaftanlı figürler, ellerinde balık tutan, ayakta duran insanlar işlenmiştir.

Çini sanatında Siren motifleri, özellikle Kubad Abad Sarayı'nda oldukça yaygındır. Bu saraya ait sır altı ve lüster çiniler arasında Siren figürlerinin bulunduğu birçok yıldız levhası veya parça günümüze kadar sağlam kalmıştır.



Görsel 27-28-29. Kubadabad Sarayı'nda Yer Alan Siren Figürlü Çiniler

Sır altı tekniğiyle yapılan bir yıldız çini örneğinde, güvercine benzer şişkin gövdeli bir Siren figürü, (Görsel 27) başında tacı ve oval yüzünde kalın kaşları ile tasvir edilmiştir. Sirenin kanatları gövdesine yapışmıştır ve her iki yanında simetrik balık figürleri bulunmaktadır. Bu çinide, krem rengi zemin üzerinde siyah yarım palmetlerden oluşan bir arka plan üzerine kobalt mavisi ve mangan moruyla boyanmış Siren ve balıklar yerleştirilmiştir. Bu tasvirlerin astrolojik bir anlam taşıdığı düşünülmektedir. Büyük ve Küçük Saraylarda bulunan Sirenli yıldız çinilerinde, figürlerin işlenişi ve bazı ayrıntıları farklılık gösterse de genel kompozisyon şeması benzerdir. Genellikle figürün şişkin göğüslü gövdesi profilden, başı ise cepheden resmedilmiştir. Kanatlar bazılarında iki yana açıkken bazılarında sadece boyama olarak görünmektedir. (Görsel 28-29) Bazı Sirenlerin kuyrukları aşağı doğru uzanırken bazılarının ki yukarıya doğru dikilmiştir. Başlıklarında genellikle kıymetli taşlar içeren bir tokalık veya iğne bulunmaktadır. Bazılarının başında hale bulunmaktadır. Tüm Siren figürlerinin arkasında çeşitli bitkisel motifler bulunmaktadır, bunlar genellikle palmetler ve kıvrımlı yapraklı dallardan oluşur. Büyük Saray'da bulunan bir örnek, sır altı tekniğiyle yapılmış bir yıldız çini üzerinde yer alır. Bu figürde, şahin bedenine benzer bir figürün üzerinde, şişkin bir gövdeye ve heybetli kanatlara sahip bir Siren figürü yer almaktadır. (Görsel 29) Arkada ise çift başlı kartallarda olduğu gibi dekoratif bir kuyruk palmeti bulunmaktadır. Küçük Saray'da bulunan başka bir örnekte ise, Siren figürü daha küçük bir kuş gövdesine sahiptir ve sırtından ikişer kanat çıkmaktadır. Bu kanatlar, gövdeyi tamamen kaplayacak şekilde açılarak görkemli bir görünüm oluşturur. Gövdede büyük bir palmet bulunmakta ve arka kanatlarda palmet motifleri bulunmaktadır.

Bu siren figürünün yüzü, diğerlerinde gördüğümüz Asyalı tiplere pek benzemiyor. Yine minyatür tarzında ve badem gözlü olmakla birlikte, bu tek kaşlı, çekik burunlu çehre, daha çok Anadolu yerlisi bir

ifadeye sahiptir. Krem rengi zemin üzerinde, siyah benekler ve stilize yaprak motifleri uçuşur gibidir. Sirenin gövdesi koyu patlıcan moruna boyanmış, büyük palmetin zemin renginde bırakılmıştır. Küçük kanatlara beyaz çizgilerle bölmeler yapılmıştır. (Arık, 2000, s. 5).

Huand Hatun Hamamının duvarlarını kaplayan sır altı tekniğindeki çiniler, gerek form, gerekse desen, renk ve üslup açısından Kubad Abad Sarayı figürlü çinilerinin paralelleridir ve onlar gibi zengin bir repertuar sunarlar: Köpek ve pantere benzer dört ayaklı hayvanlar; yırtıcı ve avcı kuşlar; tavus kuşu, ördek, kaz gibi av hayvanları; hayat ağacının yanında simetrik kuşlar; çift başlı kartal ve Siren gibi fantastik yaratıklar; yazılar ve bitkisel desenler Kubad Abad sarayında, sekiz kollu yıldız çinilerde işlenen tasvirlerin benzeridir. (Arık, Oluş, 2007, s. 256).



Görsel 30. Konya Karatay Medresesi Çini Eserler Müzesi 1254 Envanter numaralı kayıtlı Siren figürü. (Özdemir, 2021, s. 126).

Konya Karatay Medresesi Çini Eserler Müzesi'nde 1254 envanter numarasıyla kayıtlı olan kırık kâsenin dip kısmında yer alan siren/harpi figürü, Orta Çağ seramikleri arasında önemli bir örnektir. Kâsenin alçak halka kaideli olan geniş gövdeli yapısı iç yüzeyinin sarı renkte sırlanmış olmasına karşın dışı ve kaidesi sırsız bırakılmıştır. Kâsenin ölçüleri 14,8 cm genişlik, 5,1 cm yükseklik ve 0,8 cm cidar kalınlığındadır ve hamuru açık krem kırmızısı renkte üretilmiştir. Siren/harpi figürü, kâsenin yüzünde cepheden, gövdesi ise profilden tasvir edilmiştir. Figürün saçları kulak hizasında kıvrımlı ve başında üç dilimli bir taç bulunmaktadır. Oval yüzünde iri badem gözler, küçük burun ve ağız yer alırken, ince uzun boyunlu bir yaka detayı dikkat çekmektedir. Siren/harpi figürünün kuyruğu, tavus kuşuna benzer şekilde çizgisel detaylarla işlenmiştir ve ikinci bir kanat gibi tasarlanmıştır. Bu kanat detayı, spirallerle dolanmış ve çizgisel desenlerle süslenmiş, kuyruk ise yeşil ve kahverengi renklerle boyanmıştır. Siren/harpi figürünün bacakları ve ayakları insan ayağına benzer şekilde tasvir edilmiş, bacaklarında dairesel bezemeler bulunmaktadır. Figürün başı ile kanadı arasında, bacakları arasında ve kuyruk üzerinde üç ayak izleri mevcuttur. Bu detaylar, Orta Çağ dönemine özgü olan siren/harpi figürlerinin nadir ve önemli bir örneğini oluşturur (Özdemir, 2021, s. 126).



Görsel 31. Konya Kalesi'nde bulunan ve İnce Minare Taş ve Ahşap Eserler Müzesi'nde sergilenen 886 envanter numaralı siren. (Özdemir, 2021, s. 127).

Karatay Medresesi Çini Eserler Müzesi'ndeki siren/harpi tasviriyle benzer bir örnek, (Görsel 31) Konya Kalesi'nde bulunan ve İnce Minare Taş ve Ahşap Eserler Müzesi'nde sergilenen 886 envanter numaralı siren/harpi figürlü levhada görülmektedir. Bu levha, bir kemerin kilit taşı olduğu düşünülen 56x60 cm ölçülerindedir. Yüksek kabartma tekniğiyle işlenmiş olan levhanın cephesinde, siren/harpi figürü bulunur. Figürün gövdesi, başı ve ayakları profilden verilmiş olup, kıvrımlı saçlar, iri badem gözler, küçük burun ve küçük ağız gibi detaylarla betimlenmiştir. Kanat ayrıntıları çizgisel olarak tasvir edilmiş olup, gövdeden yukarıya doğru uzanarak, volüt şeklinde sonlanan ikinci bir kanadı da mevcuttur. Ayaklar ve pençeler ise kabaca işlenmiştir. (Özdemir, 2021, s. 127.).



Görsel 32-33-34. Niğde Hüdavent Hatun Türbesi Sirenleri.

Türbede dolgun kabartma ile verilen dört siren dikkati çeker. (Görsel 32-33-34) İki türbenin güney-doğu cephesinde giriş portalinin solunda pencere kemerinin üzerinde, birbirine dönük vaziyette simetrik yerleştirilmiştir. Ölçüler 0.30 x 0.55 m. Aralarında ortadaki daha büyük olmak üzere üç dolgun kabartma rozet yer alır. Sirenlerin gövdeleri profilden, başları cepheden verilmiştir. Selçuk yüz tipine uygun olan yüzlerde iri badem gözler, kaş hattı ile birleşen yassı uzun burun ve küçük ağız dikkati çeker. Saçlar soldaki tasvirde seçebildiğimize göre yine tipik Selçuk insan, Siren, sfenks başlarında olduğu

gibi uzundur. Başlarında maskelerdekine benzer üç dilimli sivri taç vardır. Gövdelerde pul motifi dikkati çeker. Soldaki Sirenin kanadı üzerinde bir rozet mevcuttur. Kuyruklar yelpaze şeklinde dilimlidir. Sırtta kanattan yükselen, Selçuk Sirenlerinde tipik olan ikinci kanat kısmı tahminimize göre ejder başı ile son bulmaktadır. Harap olan bu kısımlarda soldaki kabartmada ejderin dışa dönük açık ağzı ve sarkık dili, iri badem gözü Selçuk ejderlerinden tanıdığımız örneklerle benzemektedir. Türbenin kuzey cephesinde pencere kemeri üzerinde yine simetrik yerleştirilmiş iki dolgun kabartma Siren figürü yer almaktadır. Bu kabartmalar tamamen cepheden verilmiştir. Aralarında dolgun kabartma ile yine ortadaki daha büyük olmak üzere üç rozet yer alır. Dış taraftakiler girdap rozettir, ortadaki kırkıdır. Tamamen cepheden verilmiş olan bu Sirenlerin baş kısımları maalesef tahrip edilmiştir. Sağdaki alitta saç, üstte taç ucu olması gereken çıkıntılardan bu kabartmanın kuş değil Siren olduğunu anlamaktayız. Niğde kalesinde türbe ile aynı devirden olması gereken siren kabartması baş tahrip olmadan büyük ihtimalle benzer şekilde işlenmişti. Beyşehir Kubadabad sarayında sır altı tekniği ile işlenen bir çini üzerinde aynı şekilde başı taçlı, tamamen cepheden bir Siren tasviri bulunmuştur. (1236) Selçuk devrinde başkaca cepheden işlenmiş Siren tanınmamaktadır. (Öney, 1967, s. 146-147).



Görsel 35. Sirenli Alnlık, B. 289 Alnlığı, Sol sfenks baş detayı the British Museum (Karademir, 2016, s, 214).

Görsel 36. Sirenli Alnlık, B. 289 Alnlığı, Siren detayı the British Museum (Karademir, 2016, s, 214).

Harpi Anıtı, 1838 yılında İngiliz gezgin Ch. Fellows tarafından Lykia'nın Ksanthos şehrinde bulunan ve Klasik Dönem Agorası'na ait bir dikme mezardır. Mezar, mermerden yapılmış olup, dört cephesini çevreleyen panellerle süslenmiştir. Her cephe üzerinde farklı ikonografiye sahip sunu sahneleri işlenmiştir. Bu kabartmalar, Britanya Müzesi'nde bulunmakta olup Lykia Salonu Envanter No. B 287'de kayıtlıdır. Ölçüleri BM kayıtlarına göre U: 230x 247cm, Y: 102.50 m'dir. Harpi Anıtı'nda, Doğu Akdeniz ikonografisinin belirgin örnekleri görülmektedir. Fellows, kuzey ve güney yüzlerinde yer alan kanatlı yaratıkları "harpi" olarak yorumlamış ve bundan dolayı da anıta da "Harpi Anıtı" adını vermiştir. Kısa süre sonra söz konusu tasvirlerin Harpi yaratıklarının korkutucu görüntüsünden uzak olduğu ve aslında Siren oldukları düşüncesi genel kabul görmüşse de anıt literatürdeki adını korumuştur. Bu anıt, sonrasında yapılan Sfenksli Alnlıklar ve Sirenli Alnlık (Görsel 35-36) ile karşılaştırıldığında, kanatlı karışık yaratıkların tasvir edilmesi bakımından bir devam niteliği taşımaktadır. (Görsel 35) (Karademir, 2016, s, 17, 72).



Görsel 37. Harpi Anıtı, Güney, Sol Siren of the British Museum. (Karademir, 2016, s, 198).

Görsel 38. Harpi Anıtı, Güney, Sağ Siren of the British Museum. (Karademir, 2016, s, 199).

Görsel 39. Harpi Anıtı, Kuzey, Sol Siren of the British Museum. (Karademir, 2016, s, 199).

Sirenli Alınlık, (Görsel 35-36) Ion başlıklı bir sütunun merkezinde yer alan ve kanatları iki yana açık bir Siren figürünü içeren Üçgen formundaki bir alınlıktır. Sütunun her iki yanında, ellerinde birer asa tutan ve karşılıklı olarak oturan iki insan figürü bulunmaktadır. Sağ taraftaki figür, uzun kıvrıkcık sakallı bir erkek figürüdür ve sakalı, burun şekli, giysi düzeni ve vücut duruşu bakımından yaşlı bir figürle benzerlik göstermektedir. Sol taraftaki figürün cinsiyeti, aşınmış kafa yapısı nedeniyle tartışmalıdır, ancak figürün sakalsız olduğu gözlemlenmiştir. Her iki figür de bir veda sahnesini andırır şekilde karşılıklı olarak tasvir edilmiştir. Siren figürü, Harpi Anıtı'ndaki Sirenlere tipolojik olarak benzerdir ve giysileri ve vurgulanan kadın göğüsleriyle ölümü sembolize etmektedir. Bu nedenle, Sirenli Alınlık'taki kanatlı yaratığın varlığı, yapısal olarak mezar işlevi görebileceği düşüncesini akla getirmektedir. Figürlerin ayakları kayıptır ve etek bitimleri verilmemiştir, bu da bloğun alt kısmının eksik olduğunu göstermektedir. Blokun altında kabartmalı bir blok olabileceği düşünülmektedir ve figürlerin ayak kısımlarının işlendiği varsayılmaktadır. Ayrıca, bloğun arkası da işlenmiştir ve bir başka bloğa yatay olarak bağlandığını düşündürülen kenet yuvalarına sahiptir. Bu bulgular, bloğun orijinal kontekstinden kesilerek çıkarılmış olabileceğini ve ikinci bir kullanımda bu birleştirme yuvalarının açılmış olabileceğini öne sürmektedir. (Karademir, 2016, s, 72, 144).



Görsel 40. Siren Gümüş Sikke. (Taylor, 2013, s, 185).

Antik çağ sikke ikonografisi, o dönemin kültürel, dini ve mitolojik inançlarını yansıtan önemli bir kaynaktır. Bu kapsamda, Siren figürü, özellikle Güney İtalya'nın Magna Graecia bölgesi ve Sicilya'daki antik sikke tasarımlarında önemli bir yer tutar. Lykophron'un ifadesine göre, Sirenlerin üç mezarı da

nehirlerin yanındaydı. Parthenope ile Sebethos Nehri'nin birleşimi, Neapolitan gümüş sikke üretimini önemli ölçüde etkilemiştir (Taylor, 2013, s, 185).

Sonuç

Sirenlerin mitolojik ve sembolik önemi, Antik Yunan'dan Orta Çağ'a kadar uzanan bir dönem boyunca değişerek, farklı kültürlerde farklı anlamlar kazanmıştır. Bu efsanevi yaratıkların hikayeleri, insanlığın doğası, büyü ve tehlike gibi evrensel temaları yansıtırken, sanat ve sembolizmin merkezinde önemli bir yer işgal etmiştir.

Eposlarda Sirenlerin şarkılarının cazibesine kapılan dinleyiciler tarafından asla işitilmeyen gizemli bir ses vurgulanır. Bu ses, ölümcül bir çekicilik taşır ve işitilmediğinde insanları ölüme sürükler. Öte yandan, Siren figürü mitolojik ve dini metinlerde çeşitli sembolizmlerle işlenmiştir ve insanlığın zorluklarla ve tehlikelerle dolu yolculuğunda bir uyarı ve kurtuluş rehberi işlevi olarak da görülmüştür.

Siren figürünü psikolojik olarak irdeleyecek olursak, Odysseus'un Sirenlerle karşılaşması, içsel mücadelesiyle özgürleşme yolculuğunun bir metaforu olarak yorumlanabilir. Bu, Odysseus'un kendini dönüştürmesine ve daha yüksek bir varoluş düzeyine ulaşmasına izin verir. Burada Sirenler dünyevi zevkleri temsil ederek, tıpkı Havva'nın Adem'i yoldan çıkarışı gibi ve uzak durulması gereken bir tehlike olarak gösterilir. Sirenlerin mitolojik anlatılardaki rolü, genellikle kadınların gücünün ve özgürlüğünün tehlikeli bir sembolü olarak sunulmuştur. Fantastik yaratıklar genellikle hem korkutucu ve tehlikeli yönleriyle hem de yardımcı veya koruyucu nitelikleriyle tasvir edilirler. Bu bağlamda, siren figürü tıpkı diğer çift başlı kartal, ejderha vb. fantastik yaratıklar gibi hem kaçınılması gereken tehlike hem de bu tehlikeli yolculukta yol gösteren olarak, iyi kötü kavramlarını bir arada barındırır.

Siren figürü, Antik Yunan'dan başlayarak zaman içinde farklı kültürlerde ve dönemlerde çeşitli değişimlere uğramış ve farklı yorumlara maruz kalmıştır. Ayrıca, Orta Asya'daki Şaman inançlarında da benzer figürlere rastlanmıştır. Sirenlerin ölüm ve öteki dünya inançlarıyla ilişkilendirilmesi, antik Yunan döneminden günümüze kadar uzanan sanatsal ve dini bir motif olarak değerlendirilmiştir. Antik dönemde Siren, yasta olan kadınları temsil eden bir figür olarak ortaya çıkmıştır. Görsel olarak, insanlaşmaya ve duygusal ifadelerle sahip olma eğilimi göstermiştir, ancak genellikle kuş ayakları, alt beden ve kanatları gibi belirgin özelliklerini korumuştur.

Orta çağ Avrupa'sında ise İskandinav mitlerinin etkisiyle Siren figürü, bedeni insan, belden aşağısı balık biçimindeki deniz kızlarına dönüşmüştür. Mezopotamya ve Anadolu'daki dini inançlarla ilişkilendirilen bazı eski kültürlere göre, Sirenler ruh taşıyıcı veya ölüm sonrası rehberler olarak kabul edilmiştir.

Türk sanatında da Siren figürü görülmektedir, ancak genellikle Harpiller gibi benzer efsanevi yaratıklarla ilişkilendirilmiştir. Harpiller, ölümlle ilişkilendirilmiş ve kadınlık imgesine atıfta bulunmuş bir sembol olarak kabul edilirken, Sirenler daha çok devlet kuşu Hüma ile özdeşleştirilmiştir. Orta çağ Rus sanatında ve Uygur sanatında Siren figürleri, benzer ikonografik özelliklere sahip olmalarına rağmen farklı başlıklar ve tasarımlarla betimlenmiştir. Uygur sanatında ve Selçuklu dönemi sanatında da Siren figürlerine rastlarız. Sirenler, Uygur minyatürlerinde ve seramiklerinde, Selçuklu döneminde ise taş, alçı, ahşap, maden gibi çeşitli malzemelerle yapılan bezemelerde sıkça yer verilmiştir. Özellikle Konya Kılıç Arslan Köşkü'nün alçı bezemelerinde ve Konya surlarının taş kabartmalarında Siren figürlerine sıkça rastlanmıştır. Bu figürlerin ikonografik anlamları ve tasarımları kültürel ve dönemsel farklılıklara göre çeşitlilik göstermektedir.

Bu araştırmada, Siren figürü mitolojik ve ikonografik açıdan detaylı bir şekilde incelenerek, farklı medeniyetler ve coğrafyalarda sanat eserleri üzerindeki rolü ele alınmıştır. Siren figürünün, Paganizmden Hristiyanlığa ve günümüze kadar olan evrimi ve sembolik anlamları üzerinde odaklanılarak, ileride yapılacak çalışmalara veri aktarımı amaçlanmıştır.

Kaynakça

- And, M. (2004). Osmanlı Tasvir Sanatları: 1; Minyatür, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Andres, E. (2020). A Tale of Two Sisters: Gorgons and Sirens in Ancient Greek Art and Literature, Submitted for the degree of Master of Arts, Classical Mediterranean Archaeology University of Leicester.
- Arık, R. (2000). Kubad Abad Selçuklu Saray ve Çinileri, İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları, no: 514.
- Arık, R. Arık, O. (2007). Anadolu Toprağının Hazinesi; Çini Selçuklu ve Beylikler Çağı Çinileri, İstanbul: Kale Grubu Kültür Yayınları.
- Avşar, L (2012). Kubadabad Çinilerindeki Harpi-Şiren Figürünün İzini Sürerken, Akademik Bakış Dergisi, Sayı: 31.
- Bonnefoy, Y. (1981). Mitolojiler Sözlüğü, Ankara: Dost Kitabevi.
- Bonollo, M. (2014). Jw Waterhouse'dan Ulysses ve Sirenler: Geleneği Yıkmak ve Korkuları Açığa Çıkarmak, Melbourne: Art Magazine 40.
- Carpenter, T. H. (2002). Antik Yunan'da Sanat ve Mitoloji, İstanbul: Homer Kitabevi,
- Cömert, B. (2006). Mitoloji ve İkonografi, Ankara: De Ki Basımevi.
- Çoruhlu, Y. (2000). Türk Mitolojisinin Ana Hatları, İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Duggan, M, T, M (2015). The O'grady Factor and False Resemblance. Blinding Oriental. Isms and Misapprehensions of The 13th Century in The Absence of Due Contextualisation and a Little Common Sense Talat Sait Halman'a Armağan Kitabı, Akdeniz Üniversitesi Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü I. Dil, Kültür ve Edebiyat Çalıştayı. ISBN: 97860,584052 02
- Erhat, A. (1972). Mitoloji Sözlüğü, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gürel, E, Mutur, C. (2007). Psikomitolojik Terimler: Psikoloji Literatüründe Mitolojinin Kullanılması, Sosyal Bilimler Dergisi I.
- Karademir, H., Özdemir, B. (2013). Sirens As Soul Bearers On Lycian Grave Reliefs In The Classical Period, Cedrus I, 89-105.
- Neils, J. (1995). Les Femmet Fatales: Skylla and the Sirens in Greek Art, Representing the Female in Homer's Odyssey, New York: Oxford University Press.
- Öpghenaffen, L. (2009). Sirens On The Roof. Identifying The Birds-Women Cooked In Central Italy, Deliciae Fictiles IV: Architectural Terracottas in Ancient Italy. Images of Gods, Monsters, and Heroes. International Conference Proceedings held in Rome.
- Öney, G. (1967). Niğde Hüdavent Hatun Türbesi Figürlü Kabartmaları, Belleten, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Cilt: XXXI, sayı: 122.
- Öney, G. (1992). Anadolu Selçuklu Mimari Süslemesi ve El Sanatları, Ankara: Doğu Matbaacılık.
- ÖNDER, Mehmet (1968). "Kubad Abad Harpi ve Simurgları", Ankara: Türk Etnografya Dergisi, Sayı10.
- Özden, F.D. (2021). Kuş İmgesinin Söylenbilimde ve Sanatta Temsili Anaerkillik-Ataerkillik İkiliği Bağlamında Kuş İzleği. Beykoz Akademi Dergisi. 9(2), 223-248.
- Özdemir, Y. (2021). Karatay Medresesi Çini Eserler Müzesinden Ünik Özellikte İki Siren/Harpi Figürlü Seramik, Arkhaia Anatolika Dergisi, 4.

- Öztürk, Orhan (1995). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Rybakov, B.A. (1987). *Paganism of Ancient Rus*. Moscow: Science.
- Smith, W. (1990). *A Smaller Classical Mythology*, London: Wm Clowes And Sons Limited Street And Charing Cross.
- Spielmann, M.H. (1891). *Contemporary Art: The Royal Academy*, Art Magazine.
- Taylor, R. (2013). *The Cult Of Sirens And Greek Colonial Identity In Southern Italy, Attitudes towards the Past in Antiquity Creating Identities*, Stockholm: Proceedings of an International Conference held at Stockholm University.
- Temur, A. (2009). *GreK Sanatında Karışık Yaratıklar, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Arkeoloji Anabilim Dalı*.
- Tsiafakis, D. (2004). *Fabulous Creatures and Demons of Death, The Centaur's Smile The Human Animal in Early Greek Art*, London: Princeton University Art Museum, Distributed by Yale University Press New Haven and London.

İnternet Kaynakları

- <https://www.artguide.org/john-william-waterhouse/siren/> (Erişim Tarihi: 07.03.2024).
- <https://www.jstor.org/stable/623884> (Erişim Tarihi: 29.02.2024).
- <https://www.ngv.vic.gov.au/essay/j-w-waterhouses-ulysses-and-the-sirens-breaking-tradition-and-revealing-fears-2/> (Erişim Tarihi: 07.03.2024).
- <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?search=Siren&title=Special:MediaSearch&type=image> (Erişim Tarihi: 11.03.2024).
- https://www.britishmuseum.org/collection/object/G_1842-0728-802. (Erişim Tarihi: 11.03.2024).
- <https://www.theoi.com/Gallery/Z41.1B.html> Erişim Tarihi 12.03.2024 (Erişim Tarihi: 12.03.2024).
- <https://www.worldhistory.org/uploads/images/2700.jpg?v=1688686146> (Erişim Tarihi 12.03.2024).
- https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Siren,_Blackfigure_amphora,_Gorgon_Painter,_630-575_B,_NAMA,_225665.jpg (Erişim Tarihi 12.03.2024).
- https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/4a/Askos_a_forma_di_sirena_con_manico_a_kouros%2C_in_bronzo%2C_500-450_ac_ca%2C_dal_museo_getty%2C_04.jpg (Erişim Tarihi 12.03.2024).
- https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b7/0987_-Keramikos_Museum%2C_Athens_-_Siren_-_Photo_by_Giovanni_Dall%27Orto%2C_Nov_12_2009.jpg (Erişim Tarihi 12.03.2024).
- https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f9/Arte_greca%2C_sculptura_funeraria_disirena%2C_320_ac.%2C_dal_ceramico_ad_atene_%28atene%2C_man%29.jpg (Erişim Tarihi: 12.03.2024).
- <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?search=Siren&title=Special:MediaSearch&type=image> (Erişim Tarihi: 12.03.2024).
- https://www.britishmuseum.org/collection/object/G_1842-0728-802 Erişim Tarihi: 12.03.2024.
- <https://www.ngv.vic.gov.au/essay/j-w-waterhouses-ulysses-and-the-sirens-breaking-tradition-and-revealing-fears-2/#10> (Erişim Tarihi: 12.03.2024).

40. Teke Yöresi Kültür Sistemine Ait Türkülerin Yöre İçindeki Dağılımı¹

Mehmet Yiğit ERSOYDAN²

APA: Ersoydan, M. Y. (2024). Teke Yöresi Kültür Sistemine Ait Türkülerin Yöre İçindeki Dağılımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 695-706. DOI: 10.29000/rumelide.1469444.

Öz

Kültür toplumsal bir olgudur. Bir topluma ait toplumsal değerler, oluştukları yerlerde sıkışıp kalmazlar. İnsan hareketliliğine neden olan doğal ve doğa dışı sebepler kültürlerin yayılmasını sağlar. Türk halk kültürü, evrensel kültürün bir parçasıdır ve tarihsel kökleri itibariyle bozkır kültürüdür. Her kültürel sistem gibi Türk halk kültürü de belli alt kültür sistemlerinden oluşur. Teke Yöresi Halk Kültürü, Türk Halk Kültürü'nü meydana getiren alt kültür sistemlerinden biridir. Kökeni Türkmen/Yörük kültürüne dayanan teke yöresi halk kültürünün görüldüğü sınırlar oldukça geniştir. Teke yöresi kültürünün bir unsuru olarak "teke yöresi müziğı", kendine has biçem yapıları ve çalma-söyleme teknikleri ile başka alt kültür sistemlerine ait müzik yapılarından ayrılır. Bu araştırmanın amacı teke yöresi kültür sistemine ait türkülerin yöre içindeki dağılımını belirlemektir. Durum araştırması desenine göre yürütölen araştırmada veriler TRT Türk Halk Müziğı Sözlü Eserler Antolojisi I ve II kitabında yer alan teke yöresi türkülerinin yöre içinde derlendikleri yerlere göre "yöre" ana alt temasına analiz edilmesi sonucunda elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; TRT Türk Halk Müziğı Sözlü Eserler Antolojisi I ve II kitabında yer alan türkülerin yaklaşık %5,6'sının teke yöresi türküsü olduğı, teke yöresi alt kültür sistemini oluşturan iller bazında değerlendirildiğinde en çok türkü derlenen ilin yaklaşık %30 oranla Burdur ili olduğı, ilçeler bazında değerlendirildiğinde ise en çok türkü derlenen ilçenin yaklaşık %13,8 oranla Acıpayam ilçesi olduğı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kültür, Müzik, Teke yöresi, Türkü.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğı ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiğı beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğı ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiğı beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %14

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 08.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469444

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafalı Körleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi, Müzik Eğitimi ABD / Dr., Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Fine Arts Education, Department of Music Education (Burdur, Türkiye), ersoydan07@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-9053-4580, **ROR ID:** https://ror.org/04xkode21, **ISNI:** 0000 0004 0386 420X, **Crossreff Funder ID:** 501100016210

Distribution of Turkish Songs Belonging to the Teke Region Cultural System Within the Region³

Abstract

Culture is a social fact. Social values of a society are not stuck in the places where they were formed. Natural and unnatural causes that cause human mobility enable the spread of cultures. Turkish folk culture is a part of universal culture and is a steppe culture with its historical roots. Like every cultural system, Turkish folk culture consists of certain subcultural systems. Teke Region Folk Culture is one of the subcultural systems that make up Turkish Folk Culture. The borders where Teke region folk culture, whose origins are based on Turkmen/Yörük culture, are seen are quite wide. As an element of Teke region culture, "Teke region music" differs from musical structures belonging to other subcultural systems with its unique stylistic structures and playing-singing techniques. The aim of this research is to determine the distribution of folk songs belonging to the cultural system of Teke region within the region. In the research conducted according to the case study design, the data were obtained by analyzing the folk songs of the Teke region in the TRT Turkish Folk Music Verbal Works Anthology I and II books according to the places where they were compiled in the region. According to the findings; Approximately 5.6% of the folk songs in the TRT Turkish Folk Music Oral Works Anthology I and II book are Teke region folk songs. When evaluated on the basis of the provinces that form the Teke region subculture system, the province with the most folk songs compiled is Burdur with approximately 30%, when evaluated on a district basis. It was concluded that the district where the most folk songs were compiled was Acıpayam district, with a rate of approximately 13.8%.

Keywords: Culture, Music, Teke Region, Turkish Songs.

1.Giriş

Kültür kavramı etimolojik ve sosyolojik bağlamı ile oldukça köklü bir geçmişe sahiptir. Kökeni, Latince tarım anlamına gelen *cultura* kelimesine dayanmaktadır. Antropolog Kroeber ve Kluckhohn (1952), kültür sözcüğünün tanımlarını derleyerek oluşturdukları antolojide 164 farklı kültür tanımına ulaşmışlar ve bu tanımları tartışmışlardır. Kültür konusuna her disiplin kendi çalışma alanı özelinde yaklaşmıştır. Bu bağlamda disiplin alanlarının ihtiyaçlarına göre farklı tanımlar yapılmıştır. Ancak, en genel tanımlardan birisi Marx'da karşımıza çıkar ve Marx kültür için "doğanın yarattıklarına karşılık, İnsanoğlu'nun yarattığı her şeydir" ifadesini kullanır (Güvenç, 2010, s. 95). Marx'ın yaptığı bu tanım, kültürü holistik bir biçimde ele alır ve bu yaklaşım tanım bağlamında genel bir çerçeve çizer görünmektedir.

³ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 14

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 08.03.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469444

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Kültür, öncelikle toplumsal bir olgudur. Yalnızca bir bütüne ait olabildiği gibi, ait olduğu bütünün temsil edilebilir bölgesel alt birimleri olarak da gözlemlenebilir. Bu olguyu yaratan, değişen coğrafi şartlar ve insan hareketliliği gibi nedenlerle kültürün özelden-genele (merkez-çevre) yayılabilir olmasıdır. Kültürel değerlerin oluştukları toplumsal yapı içerisinde sıkışıp kalmadan yayılabilmesi çeşitli dinamiklere bağlıdır. Güvenç (2010), kültürün yayılma sürecini; dış kültürden etkilenme (kültürlenme/“enculturation”) ve dış kültürü etkileme (kültürleşme/“acculturation”) kavramları ile açıklar. Dinamik bir şekilde yeniden biçimlenen kültürlenme ve kültürleşme süreci “kültürel değişim/kültür değişimi” şeklinde ifade edilen değişim dönüşüm sürecini yaratır (s. 122). Kültür kavramının bu dinamik yapısı nedeniyle kültürel değerler, ait oldukları toplumlardaki merkezi konumları içerisinde sıkışıp kalmazlar ve yayılırlar. Bu süreç de karşımıza, “kültürel yayılma” (cultural diffusion) kavramını çıkarır. Kültürel yayılma, “içerden dışarı yayılma” ya da “dışardan içeri yayılma” şeklinde gerçekleşir. Kültürün yayılma özelliği nedeniyle evrensel bir boyut kazanması olgusu, merkezden çevreye doğru bir hareketliliği tetikler. Giddens (2000) bu durumu, “bireyleri birbirine bağlayan karşılıklı ilişkiler sistemi olarak kültür, yayılarak belirli bir topluma ait olmaktan çıkıp evrensel bir boyut kazanır” sözleri ile ifade eder (s. 197).

Türk halk kültürü, evrensel kültürün bir parçasıdır ve tarihsel kökleri itibariyle bozkır kültürüdür⁴. Bozkır kültürünün kaynağı, Ön-Türklerin ilk yerleşkeleri sayılan Altay-Ural bölgesi olarak kabul edilen alandır (Roux, 2004; Kafesoğlu, 2000). Zaman içerisinde değişen koşullar nedeniyle yaşanan göç dalgaları, Türklerin ilk yerleşim yeri olan Altay Bölgesinden göçünü zorunlu kılmıştır. Kafesoğlu (2000), değişen koşulları “iktisadi sıkıntı, kuraklık, nüfus artışı ve otlak alanların daralması gibi nedenlerle Türklerin Batı’ya doğru yönelmeleri kaçınılmaz olmuştur” sözleri ile açıklar (s. 55). Göç hareketleri nedeniyle Türk kültürü norm ve değerler bakımından değişim geçirmiş, inanç sistemlerinde çeşitlilik göstermiş, kültürel unsurlar olarak sanatsal değer üretme ve ritüellerde farklılaşma yaşanmıştır. Türklerin değişen koşullar ve artan ihtiyaçlar nedeniyle boylar/aşiretler halinde yer değiştirmeleri bozkır kültürünü de geliştirmiştir⁵.

Kültürün yayılma özelliğinin bir sonucu olarak Türk halk kültürü de, kendi yaşam alanı içerisinde tek parça halinde homojen bir yapıda kalmamıştır. Türk halk kültürü, coğrafi sınırları içerisinde görülen farklı alt kültür öğelerinden oluşur. Steward (2018), bir kültürü meydana getiren öğeleri yerleşme kuramına göre tanımlar⁶. Buna göre, bir kent yerleşmesini meydana getiren birimler olarak mahallelerde görülen kültürel öğeler dahi farklı olabilir. Ulusal sınırlar içerisinde yaşayan bu farklı birimlere ve sentezlere “alt kültür” denir (Güvenç, 2010, s. 110). Alt kültürler birleşerek ulus kültürünü meydana getirir. Her ulusal kültür gibi Türk halk kültürü de, kendisini meydana getiren pek çok alt kültür biriminin birleşiminden oluşmuştur. Teke Yöresi Halk Kültürü, Türk Halk Kültürü’nü meydana getiren alt kültür sistemlerinden biridir. Kökeni Türkmen/Yörük kültürüne dayanan teke yöresi halk kültürünün görüldüğü sınırlar, bugün için oldukça geniş bir alana yayılmıştır. Teke yöresi halk kültürünün yaşadığı alanın sınırları ile ilgili farklı tanımlamalar mevcuttur. Bu tanımlamalardan bazı örnekler şöyledir;

Ekinci (2010); “Merkez Antalya, Mersin, Adana, Burdur, Isparta, Muğla (Milas ve Bodrum hariç), Denizli, Uşak, Afyon’un bir bölümü, Konya’nın güneyini içine alan sahayı” teke yöresi olarak tanımlar (s. 23).

⁴ Literatürde bozkır kültürü ile göçebe kültürün aynı anlamda kullanılabildiği görülmektedir. Ancak Kafesoğlu (2000), bozkır kültürünün nispeten yerleşik bir kültür olduğunu, bu kültür tipinde “at yetiştiriciliği” ve “çobanlık” gibi önemli faaliyetlerin görüldüğünü ayrıntıları ile tartışır. (Bkz. İbrahim Kafesoğlu, *Türk Milli Kültürü*, s. 216-226).

⁵ Osmanlı arşiv belgeleri kayıt altına alınırken çeşitli nedenlerle boy-aşiret-oymak gibi tanımlamalar, farklı yerlerde aynı anlamda kullanılmışlardır. (Bkz. Cevdet Türkay, *Osmanlı İmparatorluğu’nda Oymak, Aşiret ve Cemaatler*, s. 17).

⁶ Detaylar için bkz: *A Functional Developmental Classification of American High Cultures*, (2018).

Kayacan (2012); “Burdur’u tamamen içine alan Fethiye, Ortaca; Denizli’ye bağlı Çameli, Acıpayam, Kızılhisar (Serinhisar), Afyonkarahisar, Dinar, Başmakçı, Isparta’nın Yalvaç, Şarkikaraağaç ve Antalya’nın batısını kaplayan alan”ı teke yöresi olarak tanımlar (s. 27).

Ayyıldız (2013); “Afyon’un Dinar, Denizli’nin Acıpayam ve Çameli, Muğla’nın Fethiye ilçesi ile Burdur’un ve Isparta’nın tamamını, Antalya’nın Taş kesigi bölgesi, Korkuteli, Elmalı, Kaş, Finike, Serik, Manavgat, Akseki, Alanya ilçeleri ile Gebiz kısmı”nı teke yöresi olarak tanımlar (s. 7).

Örneklerde yer alan tanımlamalar, esas olarak kültür alanlarını birtakım ölçütlere göre tanımlamanın ne denli zor olduğunu göstermektedir. Kültürel değer ve normların yayılma etkisi göstermesi, insan hareketliliği temelinde gerçekleşir. Bu bağlamda, insan hareketliliğine neden olan her türlü doğal ya da yapay etmen, kültürel değerlerin bir noktadan başka bir noktaya taşınmasına neden olur. Böylece kültür sistemleri toplumdan topluma değişiklik gösterir. Çeçen (1996), bu süreci “doğal” olarak tanımlar (s. 13). Kültürel değişme, kültüre dair tanımlamalar yapmayı da güçleştirir. Kültüre ait değerlerin etki alanlarını coğrafi sınırları belirleyen keskin çizgilerle ifade etmenin güçlüğü, kültür alanlarında yapılacak çalışmaların belirli kabullerle yürütülmesini gerektirir. Bu bağlamda, teke yöresi kültür sahasının sınırlarının belirlenmesi bu araştırma açısından da bir zorunluluktur.

Teke yöresinin tarihi kökleri incelendiğinde, Hamid Oğulları, Teke Oğulları ve Menteşe Oğulları beyliklerinin sınırları içerisinde kalan alanları kapsadığı görülür. Bu beylikler Osmanlı Döneminde iskân politikası uygulanan komşu/akraba Türkmen/Yörük Boylarıdır⁷. Bugün için bu boyların sınırları Hamit Oğulları; Akdeniz Bölgesi’nin kuzey kesiminin doğu-batı istikameti içinde kalan bölgede, Teke Oğulları; Akdeniz Bölgesi’nin orta-batı kesimi içinde kalan bölgede, Menteşe Oğulları; Ege Bölgesi’nin güneyinde Muğla-Milas’a kadar olan bölgedir. Bu üç beyliğin Osmanlı şer-iyye⁸ kayıtlarına göre ortak noktası, “aynı aşiretten gelen beylikler” olmalarıdır (Armağan, 2002, s. 5). Bu bağlamıyla ortak bir kültürü temsil ettikleri açıktır. Beyliklerin sancakları arasında yaşanan sosyolojik (isyan, savaş, ticaret, evlenme vb.) olayların yarattığı difüzyon dalgaları, kültürlenme ve kültürleşme süreçleri bağlamında geçişkenlik yaratarak kültürel yayılmayı sağlamıştır. Kültürel yayılmanın yarattığı geçişler sayesinde bu beyliklerin sınırları içerisinde kalan bölgede ortak bir kültürel sistem doğmuştur. O halde; buraya kadar aktarılan bilgiler ve eldeki tarihi kanıtlar bağlamında bir kültür sistemi olarak Teke Yöresi Halk Kültürü’nü sınırları ile birlikte tanımlamak olası görünmektedir. Teke Yöresi Halk Kültürünü; “Türk Kültür sisteminin alt kültürlerinden biri olan, kökeni konar-göçer Türkmen/Yörük bozkır kültürüne dayanan, Hamid, Teke ve Menteşe Sancakları’nın siyasi sınırları içerisinde gelişen, Akdeniz Bölgesi referans alınarak sınırları Güneyde; Antalya ili ve ilçelerinin tamamını, Kuzeyde Burdur-Isparta illeri ve ilçeleri ile, Afyon’a bağlı Dinar ve Sandıklı ilçelerini içine alan, Batıda; Denizli’nin Burdur sınırına yakın Acıpayam, Sarayköy, Tavas, Çivril, Honaz ve Çal ilçeleri ve Muğla’ya bağlı Fethiye İlçesi ile Uşak ilçesine kadar sokulan ve Doğuda; Mersin (İç-el)’e bağlı Silifke, Mut ve Erdemli ilçelerine kadar uzanan bölgede yaşayan kültür sistemi” şeklinde tanımlamak mümkündür.

⁷ Farklı Akademik kaynaklarda geçen ifadelerde Hamit oğulları, Teke oğulları ve Menteşe oğulları Beylikleri; Osmanlı’nın iskân politikası gereği farklı bölgelerde yerleşik düzene geçirilen, yer yer “Türkmen” ya da “Yörük” olarak tanımlanan ve aralarında akrabalık bağı da bulunan beylikler olarak ifade edilmektedir. (Bkz: Armağan, 2002; Köprülü, 1999; Halaçoğlu, 1997; Uzunçarşılı, 1988).

⁸ Osmanlı Devleti’nde başta mahkemelerle ilgili olmak üzere çeşitli amaçlarla kadınların tuttukları “kadı defteri” olarak da anılan kayıtlardır. (Bkz: *Ekinci, 2005; Pay, 2001*).



Şekil 1. Teke Yöresi Sınırları

Toplumsal yaşamın doğal bir çıktısı olarak Türkmen/Yörük kültüründe sanatsal değer üretme yaygın olarak görülür. Tarihsel süreçte göçebe Türkler göç yollarında karşılaştıkları kültür unsurlarını kendi kültürleri içinde sentezleyerek kullanmışlardır⁹. Bu olgu, üretilen sanatsal değerlerin çeşitlenmesine de imkân sağlamıştır. Kültürel değişim ve dönüşüme neden olan içsel ve dışsal kaynakların etkisiyle üretilen sanatsal değerler çeşitlilik kazanmış ve Türkler yerleşik yaşama geçişten sonra da sanatsal değer üretmeye devam etmiştir.

Türk kültür sisteminin bir alt kültür sistemi olan Teke yöresi kültürü; gelenekler, müzikler, giyim-kuşam, oyun ve inanç yönü ile Anadolu'da yaşayan diğer alt kültür sistemlerinden farklıdır. Bu fark nedeniyle, zaman içerisinde diğer bölgesel alt kültürlerden ayrılarak farklı bir alt kültür sistemini meydana getirmiştir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde teke yöresi kültür sistemini; teke yöresi sınırları içerisinde görülen, kökeni konar-göçer Türkmen/Yörük bozkır kültürü olan, yöreye özgü yaşantıların oluşturduğu maddi-manevi değerler bütünü olarak tanımlamak mümkündür. Bu sistem, Türkmen/Yörük kültürünün Anadolu'da yaşayan türleri arasında yer alan önemli unsurlardan bir tanesidir. Teke yöresi kültür sistemi düğün, müzik, oyun, halk oyunları, inanış, yas, yeme-içme, çalma-söyleme, giyim-kuşam, el sanatları v.b. kültürel unsurların birleşiminden oluşmaktadır¹⁰. Kaplan (2008); “müzik, sosyal yapıya dayalı bir sosyal davranışın sonucunda yaratılmaktadır” der (s. 22). Kültür sistemlerinin önemli bir ögesi olan müzik, bu yönüyle ait olduğu sosyal yapıdan izler taşır ve kültürel sistemler arasında farklılara neden olur. Teke yöresi kültürünün bir unsuru olarak “teke yöresi müziği”de, kendine has biçem yapıları ve çalma-söyleme teknikleri ile başka alt kültür sistemlerine ait müzik yapılarından ayrılır. Göçebe Türkmen/Yörük kültüründe kopuz ya da kobuz diye adlandırılan saz eşliğinde çeşitli destanlar, kahramanlık hikayeleri, aşk türküleri ve günlük hayatta yaşanan olayları anlatan türküler çalınır söyleme yaygındır (Kafesoğlu, 2000). Bu sosyolojik gerçeklik, teke yöresinde halen sürdürülmektedir. Toplum içinde yaşanan olayların ve olguların sonucunda sanatsal bir ifadeye dönüşen sanatsal ürünler, Teke Yöresi Müzik Kültürü'nün maddi unsurlarını yaratır. Teke yöresine özgü yapıya sahip, türkü ve oyun havalarının yarattığı Teke Yöresi Müzik Kültürü, biçem yapıları bakımından oldukça zengin bir çeşitliliğe sahiptir. Gurbet havası, boğaz havaları (hada), zeybek (teke zeybeği), teke zortlaması (zortlatma), dımdan, kabaardıç ve kırık hava bu çeşitliliğin örnekleridir (Kayacan, 2005). Teke yöresi müzik kültürüne ait bu kültürel unsurlar, yöre sınırları içerisinde kalan bölgede yaşatılmakta ve küçük değişikliklere uğratarak çalınır söylenebilmektedir.

⁹ Detaylar için bkz: Batı'ya Göçün Sanatsal Evreleri, (2010).

¹⁰ Doğan ve Doğan, Yörüklerin kökenini, yaşayış biçimlerini ve aile hayatlarını detayları ile incelemişlerdir. (Bkz. Cihangir Doğan&Said Doğan, Yörüklerin Sosyal ve Kültürel Hayatı: Antalya Örneği).

Literatürde “Teke Yöresi Kültürü” ve “Teke Yöresi Müziği” ile ilgili yapılmış araştırmalar incelendiğinde, yöre kültürüne olan ilginin dikkate değer bir yoğunlukta olduğu görülmektedir. Teke Yöresi Kültür Sistemine ait çeşitli öğelerin pek çok kitap, lisansüstü tez, makale ve sempozyumda ele alındığı ve literatüre farklı akademik çalışmalarla katkı sağlandığı anlaşılmaktadır. Bir kısmı yörede yaşamış ya da yöre kültürü ile büyümüş akademisyen ve araştırmacıların yazmış oldukları kitaplardan bazı örnekler Erkan (2014), Ekinci (2010), Kayacan (2012a/2005b), Çine (2003) ve Eröz (1991) olarak anılabilir. Bu kitaplarda Teke Yöresi Halk Kültürü’ne ait kültürel öğeler ile yöre kültürüne katkı sağlamış önemli isimler ayrıntıları ile ele alınmıştır. Lisansüstü tezler bağlamında yapılmış pek çok araştırma bulunmakla birlikte Şimşek (2022), Uludağ (2020), Ayyıldız (2013) ve Erdem (1998) yaptıkları çalışmalarda Teke Yöresi Müzik Kültürünü; *çalgi özellikleri, yöreye özgü biçem yapıları, çokseslilik unsurları ve ezgisel özellikleri* yönünden incelemiştir. Yıldız ve Kazan (2009), “Teke Yöresinin Merkezi Burdur Halk Kültürü İle Müziğinden Esintiler” başlıklı makalelerinde, yörede yaşanan teke yöresi kültürünü “Burdur Yöresi Halk Kültürü” ve “Burdur Yöresi Halk Müziği” olmak üzere iki ana başlıkta incelemişler, Teke Yöresi’ne ait kültürel ve müzikal unsurları Burdur İli ve İlçelerinde sürdürülen biçimleriyle ele almışlardır. Teke Yöresi Kültürü’nün bilimsel toplantılarda ele alınması anlamında iki önemli sempozyum dikkate değerdir. Bunlardan biri 04-06 Mart 2015 tarihleri arasında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi tarafından düzenlenen “I. Teke Yöresi Sempozyumu”dur. Bir diğer önemli bilimsel toplantı ise 03-05 Haziran 2010 tarihleri arasında Burdur İl Kültür Turizm Müdürlüğü tarafından düzenlenen “Geçmişten Geleceğe Burdur ve Turizm Sempozyumu”dur. Düzenlenen sempozyumlarda Teke Yöresi Halk Kültürü, turizm de dahil olmak üzere farklı boyutları ile tartışılmıştır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, Türk Kültür Sistemi’nin önemli alt kültür sistemlerinden biri olan Teke Yöresi Halk Kültürü özelinde yapılmış pek çok akademik çalışmanın bulunduğu ve Teke Yöresi Halk Kültürü’ne dair literatürün dikkate değer bir birikime sahip olduğu anlaşılmaktadır.

2.Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı, Türk Kültür Sistemi’nin alt kültür sistemlerinden birisi olan teke yöresi kültür sistemi içerisinde çalınıp söylenen türkülerin yöre içerisindeki dağılımını belirlemektir. Teke yöresi sınırları içerisinde yaşayan insanların, çeşitli sosyolojik nedenlere bağlı olarak yer değiştirmesi ile oluşan kültürel hareketlilik, yöre kültürüne ait müzikal değerlerin kültürün yayılma özelliği nedeniyle yöre sınırları içerisinde -ve dahi dışına- dağılımına neden olmaktadır. Bu bağlamda gerçekleşen kültürel yayılma ile kaynağında oluşan türkülerin yöre sınırları içerisinde kalarak nasıl ve ne şekilde yer değiştirdiğinin bilinmesi mümkün değildir. Ancak güvenilir bilimsel kaynaklardan yararlanılarak türkülerin derleme kaynaklarının dağılımının belirlenmesi mümkündür. Literatürde teke yöresi sınırları içerisinde kalan bölgede derlenen türkülerin derlendiği yerlere göre sınıflandırılması amacıyla yapılmış araştırmalara rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmanın, alanında özgün bir çalışma olması, yapılacak başka bilimsel çalışmalara veri sağlaması ve kaynak oluşturması bakımından önemli olduğu değerlendirilmektedir.

3.Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırmalarda kullanılan durum çalışması desenine göre yapılandırılmıştır. Sosyal bilimlerde durum çalışmaları “bir veya birkaç durumu kendi sınırları içinde bütüncül olarak analiz etmek” amacıyla yapılan çalışmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 78). Araştırma verileri, Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT)’nin yayımladığı TRT Türk Halk Müziği Sözlü Eserler Antolojisi I ve II kitabında yer alan teke yöresi türkülerinin yöre içinde derlendikleri yerlere göre analiz edilmesi

sonucunda elde edilecektir. Söz konusu kitap, Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren yapılmış olan derleme çalışmaları sonucu ulaşılan türkülerin yer aldığı güvenilir bir kaynak olması nedeniyle tercih edilmiştir. Bu bağlamda araştırma, TRT Türk Halk Müziği Sözlü Eserler Antolojisi I ve II kitabında yer alan türkü derlemeleri ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmanın evreni teke yöresi kültür sahası içindeki teke yöresi türküleridir. Örneklem ise TRT Türk Halk Müziği Sözlü Eserler Antolojisi I ve II kitabında yer alan 4200 türküden teke yöresine ait olan türkülerdir. Araştırmanın analiz birimi (tema) olarak “yöre” sözcüğü belirlenmiştir. Değerlendirmeye alınacak yöreler tespit edilirken aynı ilin ilçeleri arasında teke yöresi müzik kültürünün farklılaşması olasılığı nedeniyle bazı yöreler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Buna göre analiz işlemi için belirlenen alt temalar Antalya (tüm ilçeler), Isparta (tüm ilçeler), Burdur (tüm ilçeler), Denizli (Acıpayam-Sarayköy-Tavas-Çivril-Honaz- Çal), Afyon (Dinar, Sandıklı) ve Muğla (Fethiye) şeklinde oluşturulmuştur. Verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulguların geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak üzere 2 aşamalı bir yaklaşım izlenmiştir. Birinci aşamada, belirlenen tema ve alt temaların uygunluğu ile ilgili uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda 4 alan uzmanı ile görüşülmüş, tema ve alt temaların belirlenmesi sürecinde olumlu dönüt alınmıştır. İkinci aşamada ise, TRT Türk Halk Müziği Sözlü Eserler Antolojisi I ve II kitabı bilgisayar ortamına aktarılmış ve belirtilen alt temalara ait birimler (alt tema) bilgisayar programı kullanılarak sayılmıştır. Böylece nitel analiz işleminin “tekrar edilebilirlik”, “tutarlık” ve “teyit edilebilirlik” koşulları yerine getirilmiştir.

4. Bulgular ve Yorum

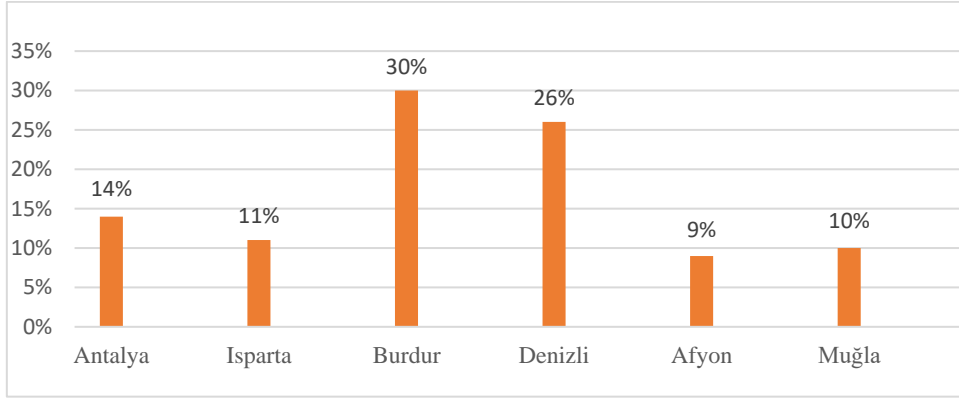
Türk Kültür sisteminin önemli alt kültürlerinden birisi olan teke yöresi kültür sistemi içerisinde çalınıp söylenen türkülerin yöre içerisindeki dağılımlarının analizi sürecinde TRT Türk Halk Müziği Sözlü Eserler Antolojisi I ve II kitabında yer alan 4200 adet türkü incelenmiş ve yapılan analiz sonucunda toplam 238 adet türkünün teke yöresi alt kültür sistemi içerisinde yer alan yörelerden derlendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu oran, TRT Türk Halk Müziği Sözlü Eserler Antolojisi I ve II kitabında yer alan toplam 4200 adet türkünün yaklaşık %5,6’sının teke yöresi alt kültür sistemine ait türkülerden oluştuğunu göstermektedir. Teke yöresi müzik kültürüne ait türkülerin yöre içerisindeki dağılımları, belirlenen ana tema, alt tema ve kodlara göre analiz edilmiştir. Teke yöresi ana tema olmak üzere, teke yöresi sınırlarını oluşturan Antalya, Isparta, Burdur, Denizli, Afyon ve Muğla illeri alt temalar, bu illerin il merkezleri, ilçe ve köyleri de kodlar olarak belirlenmiştir. Yapılan kod açımı analizi sonucunda, teke yöresine ait türkülerin derlendikleri yerler ve dağılımları (tekrar sayıları) tablo 1’de gösterilmiştir.

Ana Tema (yöre)	Alt Temalar	Kodlar	Tekrar Sayısı (f)	Yöre Tekrar Sayısı (f)	Yüzde (%)
Teke Yöresi	Antalya	Akseki	6	33	14
		Antalya (mrk)	3		
		Bademağacı	1		
		Elmalı	7		
		Finike	1		
		İbradı	4		
		Kaş/Kalkan	3		
		Korkuteli	5		
		Kovanlık	1		
		Kumluca	1		
Yayladağı	1				

	Barla	3		
	Eğirdir	4		
	Gönen	1		
	İğdecik	1		
Isparta	Isparta (mrk)	4	26	11
	Karaağaç	1		
	Senirkent	4		
	Sütçüler	1		
	Yalvaç	6		
	Yeniceköy	1		
	Aziziye	3		
	Bucak	1		
Burdur	Burdur (mrk)	31	74	30
	Dirmil	15		
	Göhlisar	3		
	Kozağacı	5		
	Tefenni	10		
	Yeşilova	6		
	Acıpayam	33		
	Çal	4		
	Çivril	2		
Denizli	Denizli (mrk)	13	63	26
	Honaz	2		
	Sarayköy	5		
	Tavas	4		
Afyon	Dinar	16	20	9
	Sandıklı	4		
Muğla	Fethiye	22	22	10
Toplam			238	100

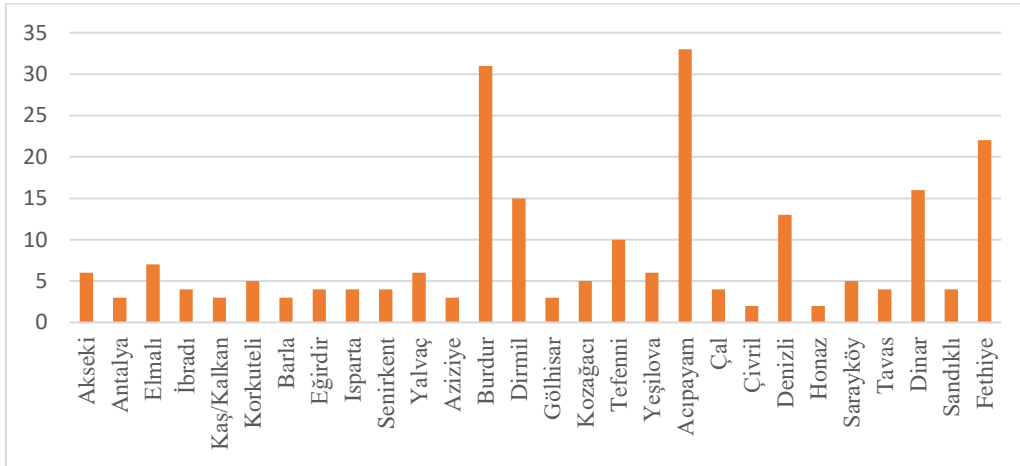
Tablo 1. Teke Yöresi Türkülerinin Analiz Sonuçları.

Analiz sonucunda ulaşılan bulgulara göre teke yöresi sınırları içerisinde toplamda 238 adet türkü derlenmiştir. Türkülerin derlendikleri yerlere göre dağılımları; Antalya İlinde Akseki 6, Merkez 3, Bademağacı 1, Elmalı 7, Finike 1, İbradı 4, Kaş/Kalkan 3, Korkuteli 5, Kovanlık 1, Kumluca 1, Yayladağı 1; Isparta İlinde Barla 3, Eğirdir 4, Gönen 1, İğdecik 1, Merkez 4, Karaağaç 1, Senirkent 4, Sütçüler 1, Yalvaç 6, Yeniceköy 1; Burdur İlinde Aziziye 3, Bucak 1, Merkez 31, Dirmil 15, Göhlisar 3, Kozağacı 5, Tefenni 10, Yeşilova 6; Denizli İlinde Acıpayam 33, Çal 4, Çivril 2, Merkez 13, Honaz 2, Sarayköy 5, Tavas 4; Afyon ilinde Dinar 16, Sandıklı 4; Muğla İlinde Fethiye 22 türkü şeklindedir.



Grafik 1. Teke Yöresi Türkülerinin İllere Göre Dağılımı.

Teke yöresi alt kültür sistemini oluşturan iller bazında yapılan analiz sonucu grafik 1’de gösterilmiştir. Elde edilen bulgular Antalya’dan 33 türkü (%14), Isparta’dan 26 türkü (%11), Burdur’dan 74 türkü (%30), Denizli’den 63 türkü (%26), Afyon’dan 20 türkü (%9) ve Muğla’dan 22 türkü (%10) derlendiğini göstermektedir. Bu sonuçlara göre, teke yöresinin illeri bağlamında yöre kültürünün özgün özelliklerini yansıtan türküler, 74 adet türkü ile en çok Burdur İlinden derlenmiştir. Teke yöresi illerinden derlenen toplam türküler içerisinde Burdur’dan derlenen türkülerin oranı %30’dur.



Grafik 2. Teke Yöresi Türkülerinin İlçelere Göre Dağılımı.

Teke yöresi alt kültür sistemini oluşturan ilçeler bazında yapılan analiz sonucu grafik 2’de gösterilmiştir. Elde edilen bulgular Akseki’den 6, Bademağacı’ndan 1, Elmalı’dan 7, Finike’den 1, İbradı’dan 4, Kaş/Kalkan’dan 3, Korkuteli’den 5, Kovanlık’dan 1, Kumluca’dan 1, Yayladağı’ndan 1, Barla’dan 3, Eğirdir’den 4, Gönen’den 1, İğdecik’den 1, Karaağaç’dan 1, Senirkent’den 4, Sütçüler’den 1, Yalvaç’dan 6, Yeniceköy’den 1, Aziziye’den 3, Bucak’dan 1, Dirmil’den 15, Gölhisar’dan 3, Kozağacı’ndan 5, Tefenni’den 10, Yeşilova’dan 6, Acıpayam’dan 33, Çal’dan 4, Çivril’den 2, Honaz’dan 2, Sarayköy’den 5, Tavas’dan 4, Dinar’dan 16, Sandıklı’dan 4, Fethiye’den 22 türkü derlendiğini göstermektedir. Bu sonuçlara göre, teke yöresinin ilçeleri bağlamında yöre kültürünün özgün özelliklerini yansıtan türküler, 33 adet türkü ile en çok Acıpayam ilçesinden derlenmiştir. Teke yöresi ilçelerinden derlenen toplam türküler içerisinde Acıpayam’dan derlenen türkülerin oranı yaklaşık %13,8’dir.

5.Sonuç

Türk Kültür Sisteminin önemli alt kültür sistemlerinden birisi Teke Yöresi Halk Kültürü'dür. Teke Yöresi Kültür Sistemi'nin kökeni Türkmen/Yörük Boyları'nın yaşam biçimi olan konar-göçer Türkmen/Yörük bozkır kültürüne dayanmaktadır. Teke yöresi kültürü, Osmanlı Devleti'nin iskân politikaları ile yerleşik düzene geçirilen ve aralarında akrabalık bağı da bulunan Hamit Oğulları, Teke Oğulları ve Menteşe Oğulları Beylikleri'nin sınırları içerisinde gelişmiş ve yayılmıştır. Teke yöresi kültür sisteminin bugünkü etki sahasının sınırları; "Akdeniz Bölgesi referans alınarak Güneyde; Antalya ili ve ilçelerinin tamamını, Kuzeyde Burdur-Isparta illeri ve ilçeleri ile, Afyon'a bağlı Dinar ve Sandıklı ilçelerini içine alan, Batıda; Denizli'nin Burdur sınırına yakın Acıpayam, Sarayköy, Tavas, Çivril, Honaz ve Çal ilçeleri ve Muğla'ya bağlı Fethiye ilçesi ile Uşak ilçesine kadar sokulan ve Doğuda; Mersin'e bağlı Silifke, Mut ve Erdemli ilçelerine kadar uzanan bir bölgeye" yayılmıştır.

Teke yöresi kültür sistemi; "teke yöresi sınırları içerisinde görülen, kökeni konar-göçer Türkmen/Yörük bozkır kültürü olan, yöreye özgü yaşantıların oluşturduğu maddi-manevi değerler bütünü" olarak tanımlanabilir. Teke yöresi kültür sistemi düğün, müzik, oyun, halk oyunları, inanış, yas, yeme-içme, çalma-söyleme, giyim-kuşam, el sanatları v.b kültürel unsurları ile Türk Kültür Sistemi'nin çok önemli alt kültür sistemlerinden biridir. Yöre halkının kültürel değerlerine olan bağlılığı son derece güçlü ve dinamik bir yapıdadır. Teke yöresi kültür sistemine ait kültürel unsurlar, geçmişten bugüne yaşatıldığı gibi, gelecek nesillere de aktarılıp yaşatılabilir. Teke yöresi halk kültürünün yaşatılması ve aktarılması noktasında sahip oldukları devlet desteği nedeniyle başta teke yöresinin sınırları içerisinde kalan il valilikleri, il kültür ve turizm müdürlükleri, üniversiteler ve belediyeler olmak üzere, ilgili tüm kamu kurum ve kuruluşlarına önemli görevler düşmektedir. Kamu kurum ve kuruluşlarının yanı sıra, toplumda sanatçı ya da kanaat önderi sıfatı ile öncü rol üstlenen kişilerle, dernek ya da birlik çatısı altında bir araya gelen sivil toplum kuruluşlarının da kültürel değerlerin korunup yaşatılması anlamında farkındalıklarının yüksek olması gerektiği değerlendirilmektedir.

Teke yöresine ait kültürel unsurlar arasında "teke yöresi müziği" önemli bir yer tutmaktadır. Teke yöresinde çalınıp söylenen türküler, yöre içerisinde gelişen özgün biçem yapıları ile diğer alt kültür sistemlerinden ayrılır. TRT Türk Halk Müziği Sözlü Eserler Antolojisi I ve II kitabında yer alan toplam 4200 adet türkünün yaklaşık %5,6'sı teke yöresi alt kültür sistemine ait türkülerden oluşmaktadır. Teke yöresine ait türkülerin en çok derlendiği il Burdur'dur. TRT Türk Halk Müziği Sözlü Eserler Antolojisi I ve II kitabında yer alan teke yöresi türkülerinin yaklaşık %30'u Burdur merkez ve bağlı ilçelerinden derlenmiştir. İlçeler bazında değerlendirildiğinde TRT Türk Halk Müziği Sözlü Eserler Antolojisi I ve II kitabında yer alan toplam 238 adet teke yöresi türküsünün yaklaşık %13,8'i, Denizli'ye bağlı Acıpayam ilçesinden derlenmiştir. Bu bağlamda, başta Burdur İli ve Denizli'ye bağlı Acıpayam İlçesi olmak üzere yöre içerisinde derlenmiş ya da halen derlenmemiş pek çok türkü, yörede çalınıp söylenmektedir. Yöre içerisinde yaşayan insanlar, bu türkülerini kendi aralarında çalıp söylemekte ve bu yönleri ile "teke yöresi müziği"nin hem icracılığını hem de aktarıcılığını sürdürmektedirler. Bu tür özellikleri olan halktan kişilerin keşfedilmesi, tanıtılması ve desteklenmesi önemli bir husustur. Böylece kamu, dernekler ya da özel teşebbüslerce yapılacak çalışmalarla, teke yöresi müziğine ait yeni eserlerin derlenebilmesi ve kayıt altına alınabilmesi mümkün olacaktır. Bir yönü ile mahalli sanatçılar olarak tanımlanabilecek yaşlı ilerlemiş bu icracılara ulaşılması ve teke yöresi müziğine ait değerlerin kaybolmadan önce kayıt altına alınabilmesi, başta "Teke Yöresi Müziği" olmak üzere "Türk Halk Müziği"ne yapılacak önemli bir hizmet olarak değerlendirilmektedir.

Kaynakça

- Armağan, A. L. (2002). Tarihsel Süreç İçinde Teke Yöresi, *Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Tarih Araştırmaları Dergisi*, 20(32), 1-19.
- Ayyıldız, S. (2013). *Teke Yöresi Yörük Türkmen Müzik Kültüründe Yerel Çokseslilik Özellikleri*, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Çeçen, A. (1996). *Kültür ve Politika*, Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Çine, H. (2003). *Burdur'dan Damlalar: Folklor (Halk Bilimi)*, Burdur: Arzu Ofset ve Reklam Ajansı.
- Doğan, C., Doğan, S. (2005). *Yörüklerin Sosyal ve Kültürel Hayatı: Antalya Örneği*, İstanbul: Kızılelma Yayıncılık.
- Ekinci, A. (2010). *Tekeli'nin Dilinden Telinden I*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Ekinci, E. (2005). Osmanlı Devleti'nde Kadılık Müessesesi ve Literatürü. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (5), 417-440.
- Erdem, F. (1998). *Teke Yöresi Halk Müziğinden Seçilmiş Örnekler Üzerinde Analitik Çalışmalar*, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi.
- Erkan, Y. (2014). *Cumhuriyet Dönemi Teke Yöresi: Burdur Halk Sanatçıları/Geleneksel Kuşak*, İstanbul: Nar Çiçeği Yayıncılık.
- Eröz, M. (1991). *Yörükler*, İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*, İstanbul. Kırmızı Yayınları.
- Güvenç, B. (2010). *İnsan ve Kültür*, İstanbul: Boyut Yayın Grubu.
- Halaçoğlu, Y. (1997). *XVIII. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nun İskân Siyaseti ve Aşiretlerin Yerleştirilmesi*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kafesoğlu, İ. (2000). *Türk Milli Kültürü*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Kaplan, A. (2008). *Kültürel Müzikoloji*, Ankara: Bağlam Yayıncılık.
- Kayacan, İ. (2005). *Burdur'un Saz ve Söz Ustaları I*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kayacan, İ. (2012). *Burdur'un Saz ve Söz Ustaları II*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kroeber, A., Kluckhohn, C. (1952). *A Critical Review of Concepts and Definition*, Newyork: Random House.
- Köprülü, F. (1999). *Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kuban, D. (2010). *Bati'ya Göçün Sanatsal Evreleri (Anadolu'dan Önce Türklerin Sanat Ortaklıkları)*, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Pay, S. (2001). Bursa Kadı Defterleri ve Önemi. *Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 87-95.
- Roux, J. P. (2004). *Historie Des Turcs*, (Çev.: Ahmet Kazancıgil). İstanbul: Kabalıcı Yayınevi.
- Steward, J. (2018). *A Functional Developmental Classification of American High Cultures, A Reappraisal of Peruvian Archeology: Memories of the Society for American Archeology*, Cambridge University Press.
- Şimşek, M. (2022). *Teke Yöresi Yörük Türkmenlerinin Sosyokültürel Hayatındaki Yaylı Çalgıların İncelenmesi*, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Türkay, C. (2001). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Oymak, Aşiret ve Cemaatler*, İstanbul: İşaret Yayınları.
- Uludağ, E. (2020). *Teke Yöresi'nde Yerel Bir Müzik Yapma Tarzı Olarak Boğaz Çalma*, Gazi Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988). *Anadolu Beylikleri*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, G., Kazan, Ş. (2009). Teke Yöresinin Merkezi Burdur Halk Kültürü ile Müziğinden Esintiler. *Turkish Studies, International Periodical Forthe Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(8), 1691-1733.

41. İbrahim Benlioğlu'nun ney icrâsındaki tavrı özelliklerini meydana getiren unsurların deđerlendirilmesi¹

İsmail YÖRÜKÇÜOĐLU²

APA: Yörükçüoğlu, İ. (2024). İbrahim Benlioğlu'nun ney icrâsındaki tavrı özelliklerini meydana getiren unsurların değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 707-731. DOI: 10.29000/rumelide.1469446.

Öz

Günümüze yakın dönemde yaşamış ney icrâcıları arasında İbrahim Benlioğlu önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmada, Neyzen İbrahim Benlioğlu'nun tavrı özelliklerini meydana getiren unsurların ortaya çıkarılması amacıyla üç taksım icrâsı incelenmiştir. İncelenen taksimler yoluyla İbrahim Benlioğlu'nun ney icrâsındaki tavrı özelliklerini meydana getiren unsurlar süsleme teknikleri ve ifâde unsurları bakımından ele alınmıştır. Araştırmada incelenen taksimler amaçlı örnekleme yöntemiyle uzman görüşü doğrultusunda seçilmiştir. Bu hususta üç ney icrâcısından, Doç. Dr. Selman Benlioğlu, Öğretim Görevlisi Ömer Bildik ve Öğretim Görevlisi Onur Üstünkaya'dan uzman görüşü alınmıştır. Evrende yer alacak taksım icrâları bir araya getirilirken İbrahim Benlioğlu'nun oğlu Doç. Dr. Selman Benlioğlu'nun araştırma için sağladığı, arşivinde yer alan taksimlerden de faydalanılmıştır. Araştırmada İbrahim Benlioğlu'nun icrâsındaki tavrı özelliklerinin belirlenmesi amacıyla taksım icrâları süsleme tekniği ve ifâde unsuru kullanımı bakımından alt problem başlıkları altında içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, İbrahim Benlioğlu'nun icrâlarında süsleme tekniği bakımından değerini kendisinden önceki notadan alan çarpma, vibrato, glissando ve vurkaç çarpmanın ön plana çıkan ilk dört unsur olduğu saptanmıştır. İfâde unsuru kullanımı bakımından hafif icrâ ve vurgu ifâde unsurunun öne çıkan ilk iki unsur olduğu tespit edilmiştir. İbrahim Benlioğlu'nun tavrının bol çarpmalı, vibratolu ve nüans öğeleri bakımından zengin bir icrâ yapısına sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmaya konu olan örnekleme yer alan, taksım icrâlarının notaları da çalışmanın ekinde verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türk Müziği, neyzen, İbrahim Benlioğlu, taksım, tahlil

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale Prof. Dr. Burçin Uçaner ÇİFDALÖZ ve Doç. Dr. Muhammet Zinnur KANIK danışmanlığında tamamlanmış olan "Öğrencilerinin İcrâları Üzerinden Niyazi Sayın Ekolü'nün Değerlendirilmesi" adlı doktora tezinden üretilmiştir. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %7

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 17.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469446

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafalı Körlleme

² Öğr. Gör. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türk Müziği Devlet Konservatuarı, Türk Müziği Bölümü, Türk Sanat Müziği Anabilim Dalı / Lecturer Dr., Sivas Cumhuriyet University, Turkish Music State Conservatory, Turkish Music Department, Turkish Art Music Department (Sivas, Türkiye), ismailyorukcuoglu@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-7534-8963, **ROR ID:** https://ror.org/04f81fm77, **ISNI:** 0000 0001 2259 4311, **Crossreff Funder ID:** 501100002966

Evaluation of the elements that create the attitude characteristics of İbrahim Benlioğlu's ney playing³

Abstract

İbrahim Benlioğlu has an important place among the ney players who lived in the recent period. In this study, three taksım performances were examined in order to reveal the elements that constitute Neyzen İbrahim Benlioğlu's attitude characteristics. Through the examined divisions, the elements that form the behavioral characteristics of İbrahim Benlioğlu's ney playing are discussed in terms of ornamentation techniques and expression elements. The divisions examined in the research were selected in line with expert opinion using the purposeful sampling method. Expert opinions were received on this issue from three ney players, Associate Professor Dr. Selman Benlioğlu, Lecturer Ömer Bildik and Lecturer Onur Üstünkaya. While bringing together the division performances that will take place in the universe, the divisions in the archive of İbrahim Benlioğlu's son, Associate Professor Dr. Selman Benlioğlu, provided for the research, were also utilized. In the research, in order to determine the attitude characteristics of İbrahim Benlioğlu's performance, taksım performances were examined by content analysis method under sub-problem headings in terms of ornamentation technique and use of expression elements. As a result of the study, it was determined that the first four elements that come to the fore in İbrahim Benlioğlu's performances are percussion, vibrato, glissando and percussion, which derive their value from the previous note in terms of ornamentation technique. In terms of the use of expressive elements, it has been determined that light execution and emphasized expression are the first two elements that stand out. It has been concluded that İbrahim Benlioğlu's style has a performance structure rich in percussion, vibrato and nuance elements. The notes of the taksım performances in the sample subject to the study are also given in the appendix of the study.

Keywords: Turkish music, neyzen, İbrahim Benlioğlu, improvisation, analysis

1. Giriş

Ney, Türk mûsikisinde başta Mevlevî âyînleri icrâsında olmak üzere çeşitli icrâ heyetleri içerisinde de kullanılan eski, kadîm bir çalgıdır. Bu sazı icrâ edenler de “neyzen” olarak adlandırılmaktadır.

Farsların “nây” olarak adlandırdıkları ney sazı, Araplar tarafından nefes ile çalınan kamış düdük çalgısını ve nefesli çalgılar ailesinde dâhil bütün çalgıları ifâde edecek şekilde “mizmâr” olarak adlandırılmaktadır. Araplar, ney sazını özel olarak “kassâbe” olarak adlandırmaktadırlar (Farmer, 1979,

³ **Statement:** This article was produced from the doctoral thesis titled "Evaluation of the Niyazi Sayın School on the Performances of his Students", which was completed under the supervision of Prof. Dr. Burçin Uçaner ÇİFDALÖZ and Assoc. Prof. Dr. Muham-met Zinnur KANIK. It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 7

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 17.03.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469446

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

s. 388, 389; Mutçalı, 2012, s. 744). Araplar tarafından “mizmâr” kelimesinin daha geniş anlamda nefesli sazların tümünü kapsayıcı bir şekilde kullanıldığı söylenebilir.

Ney benzeri üflemeli çalgıların tarihin eski devirlerine kadar dayanan köklü, kadim bir geçmişe sahip olduğu düşünülmektedir. Tarihin eski zamanlarından günümüze ulaşan kalıntılar, buluntular hakkındaki verilere bakıldığında bu çalgıların yapısal olarak günümüzdeki ney sazına benzemese de ney sazının atası konumundaki ilk formları olduğu söylenebilir.

Mezopotamya bölgesi milattan önce 4000 yıllarından günümüze kadar pek çok uygarlığa ev sahipliği yapmıştır. Sümer, Babil, Akad, Asur, Hitit, Kalde, Elam ve Pers uygarlıkları bu bölgede yaşamıştır. Eski çağlarda yaşamış olan insanların sesleri, ezgileri veya icrâ ettikleri müzikler günümüze ulaşmamış olsa da pek çok müzik aleti kalıntısı ve müzisyenlerin betimlendiği ikonografik malzemeler günümüze ulaşmayı başaramıştır (Tüfekçi, 2011, s. 27, 28). Bu kalıntılar da dolayısıyla o dönemin müziği ve enstrümanları hakkında pek çok çıkarımı beraberinde getirmektedir. Tarihin eski dönemlerinden günümüze ulaşan bu kalıntılar içerisinde pek çok üflemeli saza ait örnekler de mevcuttur.

Sümerler tarafından ney benzeri üflemeli bir çalgının “ni”, “na”, “ti-gi”, “ka-gı” gibi isimlerle anıldığı aktarılmaktadır (Sarı, 2012, s. 191). Sümerlerin icrâ ettikleri bu üflemeli çalgıda birbirine eşit, üç tane, parmakla kapatılan delik bulunduğu ve bu flütün üflendiği zaman do-re-mi-fa#-sol-la-si seslerini çıkardığı belirtilmektedir. Sümer dilinde “kagi” kelimesi “ağız kamışı” anlamına gelmektedir. Anadolu'nun bazı bölgelerinde “kamış” kelimesi yerine “kargı” kelimesinin kullanımı tercih edilmektedir. Bu durumun Sümer dilinde kullanılan “kagi” kelimesiyle alakalı olduğu da düşünülmektedir (Arel, 1949, s. 3).

Kökene eskilere dayanan ney benzeri üflemeli çalgıların Uygurlar döneminde de icrâ edildiği aktarılmaktadır. İlk örnekleri hayvan kemiğinden yapılan, dik tutularak çalınan ve iki, üç delikli bir çalgı iken daha sonra kargıdan imâl edilmeye başlanmış ve delik sayıları sekize çıkarılmıştır (Vural, 2019, s. 238). İslâmiyet'in kabulünden önceki dönemlerde de insanların kargıyı keserek ve işleyerek basit anlamda ney benzeri bir üflemeli çalgı yaptıkları aktarılmaktadır. O dönemlerde ney çalgısının şenliklerde ve dinî törenlerde icrâ edildiği belirtilmektedir (Tüfekçi, 2011, s. 33). İslâmiyet'in kabûlünden önce, Türk toplumu içerisinde de ney benzeri bir çalgının basit haliyle var olduğunu söylemek mümkündür. Ancak bu çalgının günümüzde icrâ edilen ney sazından yapısal olarak farklı olduğu da düşünülmektedir.

İslâmiyet'in kabûlünden sonra Türklerin ney çalgısını çeşitli şekillerde icrâ ettikleri söylenebilir. XII. yüzyılda neyin farklı bir türü olan, çok sesli bir borunun “Nây-ı Türki” adıyla bilindiği, askeri müzik içerisinde ve özellikle de savaş meydanlarında icrâ edildiği aktarılmaktadır (Erguner, 2007, s. 30). “Nây-ı Türki” kelimesiyle “surnây” kelimesinin eş anlamlı olduğu, Farsça “sur” ve “nây” kelimelerinin birleşmesiyle meydana geldiği, çalgının Hata ve Hutun Türklerine mahsus olduğu belirtilmektedir. Bahsi geçen “surnây” adlı çalgının da günümüzdeki neyden farklı olduğu, hatta günümüzde icrâ edilen zurnaya benzer bir çalgı olabileceği aktarılmaktadır (Sanal, 1964, s. 66).

Tarihsel süreç içerisinde “Nây-ı Türki”, “Hoş Nây”, “Kurre Nây” gibi adlarla anılan bugün fiziki yapısını ve özelliklerini tam olarak bilemediğimiz ney adından türeyen pek çok çalgı karşımıza çıkmaktadır. Bu çalgıların genellikle meydan sazı olarak icrâ edildiği ve ney çalgısının günümüzdeki bilinen formundan çok farklı yapıda ve özellikte oldukları düşünülmektedir (Malçok, 2013, s. 4).

Türklerin İslâmiyeti kabulüyle, toplumsal yapıda var olan mistik düşünce, İslâmi esaslar, kurallar ve kâidelerle yeniden biçimlenerek Türk Tasavvuf anlayışına dönüşmüştür. Hoca Ahmed Yesevî'den başlayarak Hacı Bektâş-ı Velî, Yûnus Emre ve Mevlânâ Celâleddîn Rûmî ile bu anlayış toplum hayatında yer edinmiştir. Ney sazının XIII. yüzyıldan itibaren Türk toplum hayatında tasavvufun sembollerinden biri hâline gelmesinde de en büyük pay yine Mevlânâ'nındır (Çevikoğlu, 2008, s. 133). Semâ'nın önemli unsurlarından ve ayrılmaz parçalarından olan mûsikî, Mevlânâ'nın yaşadığı dönemden ve vefâtından bu yana Mevlevîliğin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Semâ esnasında da icrâ edilen ney sazı da Mevlevîlerin kıymet verip, değerli gördükleri önemli sazlardan biridir (Gölpınarlı, 2006, s. 418).

Ney çalgısına, mûsikîye ve sanatın her dalına önem veren Mevlevîler, mevlevîhâneleri adeta var oldukları dönemin konservatuvarları, güzel sanatlar enstitüleri haline getirmişlerdir. Bunun bir sonucu olarak Türk mûsikîsi tarihi içerisinde yetişen önemli pek çok ney icrâcısının Mevlevî şeyhi, dervîşi, muhibbi olduğu veya meşk silsilesinin bu şahsiyetlere dayandığı görülmektedir. Kutbü'n-nâyî Hamza Dede, Kutbü'n-nâyî Osmân Dede, Sultân III. Selîm Hân, Azîz Dede, Hüseyîn Fahreddîn Dede, Emîn (Yazıcı) Dede ve Kutbü'n-nâyî Niyazi Sayın, Aka Gündüz Kutbay, İbrahim Benlioğlu gibi şahsiyetler bu hususta sayılabilecek icrâcılarımızdan bazılarıdır.

Yukarıda bahsi geçen ney icrâcılarımızdan olan Neyzen İbrahim Benlioğlu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Araştırmada İbrahim Benlioğlu'nun taksîmlerinden yola çıkılarak ney icrâsındaki tavrı özelliklerini meydana getiren unsurlar incelenmiştir.

1.1. İbrahim Benlioğlu'nun hayatı

Neyzen İbrahim Benlioğlu 1957 yılında, Bursa'nın Nilüfer ilçesi, Fadıllı Köyü'nde dünyaya geldi. 1978 yılında Bursa İmam Hatip Lisesi'nden mezun oldu. 1982'de Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nden mezun oldu. Iğdır Ortaokulu'nda öğretmen olarak göreve başladı. Askerlik görevini tamamlayarak 1985-1994 yılları arasında Bursa Anadolu Lisesi'nde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak görev yaptı. 1994'te Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Türk Din Mûsikîsi bölümünde Öğretim Görevlisi olarak göreve başladı. "XVII ve XVIII. Yüzyıl Bursa'da yetişen Mûsikîşinaslar" adlı tez çalışmasıyla yüksek lisans eğitimini tamamladı. 1978'de neyzen, hattat Prof. Dr. Muhittin Serin'den ney öğrenmeye başladı. Yusuf Ömürlü'den mûsikî dersleri aldı. Uzun yıllar Niyazi Sayın'dan ney, ney yapımı ve tesbih yapımı meşk etti. Pek çok öğrenci yetiştiren Neyzen İbrahim Benlioğlu, 04.08.2018'de vefât etti (URL-1).

1.2 Problem durumu

İbrahim Benlioğlu, günümüze yakın dönemde yaşamış, son dönem ney icrâcıları arasında yer almış, Niyazi Sayın'ın öğrencilerinden olmakla birlikte Niyazi Sayın Ekolü içerisinde yer alan önemli bir neyzendir. Bu doğrultuda araştırmaya konu olan problem cümlesi "İbrahim Benlioğlu'nun ney icrâsındaki tavrı özelliklerini meydana getiren unsurlar nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

1.2.1 Alt problemler

1-İbrahim Benlioğlu'nun ney icrâsında kullandığı süsleme teknikleri nelerdir?

2-İbrahim Benlioğlu'nun ney icrâsında kullandığı ifâde unsurları nelerdir?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmada kullanılan model, evren, örneklem, varsayımlar, sınırlılıklar ve verilerin analizine ilişkin bilgi verilmiştir.

2.1. Araştırmanın modeli

Çalışmada, İbrahim Benlioğlu'nun ney icrâsındaki tavrı özelliklerini meydana getiren unsurların ortaya çıkarılması amacıyla araştırmanın modeli "tarama modeli" olarak belirlenmiştir.

Tarama, geçmişte olmuş veya geçmişten gelen ve günümüzde de var olan, devam eden bir olguyu, durumu veya olguları var olduğu hâliyle, değiştirme çabasına girmeden tespit etmeyi, saptamayı amaç edinen araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2022, s. 109).

2.2. Varsayımlar

Bu araştırmada; ulaşılan ney taksîmi kayıtlarının İbrahim Benlioğlu'na ait olduğu, görüşüne başvuru uzman kişilerin verdikleri bilgilerin geçerli ve güvenilir olduğu, notaya alınan taksîm icrâlarının, taksîmleri ayrıntılı bir şekilde ortaya koyabilir nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

2.3. Evren ve örneklem

Neyzen İbrahim Benlioğlu'nun icrâlarında yer alan tavrı özelliklerini meydana getiren unsurların anlaşılabilmesi ve ortaya çıkarılabilmesi için araştırmada taksîm formu tercih edilmiştir. Yapısı gereği serbest bir form olan taksîm, icrâciya daha özgür bir icrâ imkânı sunmaktadır. Taksîm formu araştırmacıya ise icrâcının icrâ özelliklerini daha iyi anlamaya ve incelemeye fırsat vermektedir.

Çalışmanın evrenini İbrahim Benlioğlu'nun hayatı boyunca yaptığı tüm taksîmler oluşturmaktadır. Ancak bu evren ulaşılabilecek ve tespit edilebilecek bir evren değildir. Bunun yerine araştırma yapılırken ulaşılabilir bir çalışma evreni oluşturulmuştur.

Çalışma evreni, hedefte olan ve ulaşılabilen bir evren kümesidir. Çalışma evreni somut ve ulaşılabilir niteliktedir (Karasar, 2022, s. 147).

Çalışmada İbrahim Benlioğlu'na ait 5 ney taksîmine ulaşılmıştır. Taksîmlerin 3'ü Neyzen İbrahim Benlioğlu'nun oğlu Doç. Dr. Selman Benlioğlu tarafından sağlanmıştır. Araştırmada İbrahim Benlioğlu'ndan 3 taksîm incelenmiştir. Taksîmler üç uzmandan alınan görüş doğrultusunda belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme yöntemi "Amaçlı örnekleme" yöntemi olarak belirlenmiştir.

Amaçlı örnekleme yöntemi zengin bir bilgiye sahip olduğu düşünölen konuların, durumların derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelenmesine imkân veren bir örnekleme yöntemidir. Bu bakımdan amaçlı örnekleme yöntemi çoğu durumda ve konuda, olgu ve olayların keşfinde ve açıklanabilmesinde fayda sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003, s. 69).

Araştırmada yer alan evren ve örneklem kümesi aşağdaki gibidir.

Makâm	Süre
Bayâtî Ney Taksîmi	6.36
Hicâz Ney Taksîmi	4.41
Hicâz Ney Taksîmi	3.50

Segâh'dan Acemaşîrân'a geçiş taksîmi	9.09
Uşşâk Ney Taksîmi (Ney Sempozyumu'nda icrâ ettiği taksîm kaydı)	5.08
Toplam süre	29.24

Tablo 1. Evrende yer alan taksîmler (Kişisel arşiv).

Makâm	Süre
Bayâtî Ney Taksîmi	6.36
Hicâz Ney Taksîmi	3.50
Uşşâk Ney Taksîmi (Ney Sempozyumu'nda icrâ ettiği taksîm kaydı)	5.08
Toplam süre	15.34

Tablo 2. Uzman görüşü doğrultusunda oluşturulan örneklem kümesi (Kişisel arşiv).

2.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma, İbrahim Benlioğlu'na ilişkin araştırmacının ulaşabildiği taksîm ve yazılı kaynaklarla, taksîmlerin süsleme tekniği ve ifâde unsuru kullanımı yönünden incelenmesi bakımından sınırlandırılmıştır.

2.5. Veri toplama teknikleri

Çalışmada faydalanılacak yazılı, işitsel kaynaklara erişmek, ulaşmak amacıyla doküman incelemesi ve belgesel tarama tekniklerinden faydalanılmıştır.

Çalışılması, araştırılması hedeflenen, amaçlanan olgu veya olgular hakkındaki verileri içeren tüm yazılı kaynak ve materyallerin analizi doküman incelemesi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003, s. 140). Var olan belge, kayıt, dokümanlardan verileri toplama elde etme ve bir araya getirme yöntemi ise belge taraması olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2022, s. 229).

2.6. Verilerin analizi

Araştırmada doküman incelemesi, belgesel tarama yoluyla elde edilen veriler içerik analizi yoluyla incelenmiştir.

İnsan davranışlarını ve doğasını belirleme, anlama üzerine doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân sağlayan bir teknik olarak içerik analizi sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2022, s. 258). Bu analiz yönteminde temelde yapılan iş ve işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar kapsamında bir araya toplamak ve bunları anlaşılabilir bir şekilde organize ederek yorumlamaktır. Betimsel analiz çerçevesinde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir tahlil sürecine tabi tutulabilir. Betimsel yaklaşım yoluyla tespiti mümkün olmayan kavram ve temalar içerik analizi yoluyla keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2003, s. 162).

Çalışmada Yahya (2000) "Yorgo Bacanos'un Ud Taksimleri" adlı doktora tezi, Kaçar (2020) "Türk Müsikisinde Eser ve İcrâ Tahlîli Yöntemleri" adlı eseri, İlgar (2018) "Türk Müziği Viyolonsel İcrâcılığında Mes'ud Cemil" adlı doktora tezi, Gürel (2016) "Nubar Tekyay'ın Keman Taksimlerinin Tahlîli" adlı doktora tezi, Düzün (2019) "İzzettin Ökte'nin Tanbûr Taksîmlerinin Tahlîli" adlı yüksek lisans tezi, Düzün (2024) "Tanbûrî Cemil Bey'den Günümüze Türk Müsikisi'nde Tanbûr Üslûbu" adlı

doktora tezi ve Bükülmez (2017) "Haydar Tatlıyay ve Sadi Işılay'ın Keman İcralarının Tahlihi" adlı yüksek lisans tezinde kullanmış olduğu süsleme tekniği ve ifâde unsuru inceleme yöntemleri dikkate alınmış, çalışmada faydalanılmıştır. Bu çalışmalarda yer alan ifâde unsuru ve süsleme tekniği unsurlarının varsa Türkçe karşılıkları da dikkate alınmış ve araştırmada yer yer kullanılmıştır.

Örnekleme de yer alan taksimler Arel-Ezgi-Uzdilek notalama sistemine göre Finale 2014 programı aracılığıyla yazılmış, elde edilen veriler süsleme teknikleri ve ifâde unsurları bakımından bölümlendirilerek alt problem başlıkları altında incelenmiştir. Taksim formu serbest olarak icrâ edildiği için notalar yazılırken ölçü veya ölçü çizgisi kullanılmamıştır. Bu sebeple anlatımlarda "ölçü" veya "porte" kelimeleri yerine Türkçe "sadır" kelimesinin kullanımı tercih edilmiş, her sadır için numara verilmiş ve anlatımlar sadır numaraları üzerinden yapılmıştır.

Çalışmada perde ve makâm isimlerinin karışmasını engellemek amacıyla makâm isimlerinin ilk harfi büyük harfle, perde isimlerinin ilk harfi küçük harfle yazılmıştır. Sonuç bölümünde icrâcının süsleme tekniği ve ifâde unsurlarına ilişkin kullanımları toplanarak sıklık sıralama tabloları oluşturulmuştur. Sıklık sıralama tablolarının sonuna bir sütun daha ilâve edilerek toplam kullanıma ilişkin sıklık sıralamaları da tespit edilerek gösterilmiştir. Taksimlere ilişkin notalar da çalışmanın "ekler" bölümünde verilmiştir.

3. Bulgular ve yorum

Bu bölümde İbrahim Benlioğlu'nun örnekleme deki taksimlerinde yer alan süsleme teknikleri ve ifâde unsurlarına ilişkin bulgular, alt problemler başlığı altında incelenerek yorumlanmıştır.

3.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

İbrahim Benlioğlu'nun Uşşâk, Bayâtî ve Hicâz taksiminde yer alan süsleme tekniklerine ilişkin bulgu ve yorumlar aşağıdaki gibidir.

3.1.1. Değerini kendisinden önceki notadan alan çarpma

Kendisinden önceki notaya bağlı, değerini de bağlı olduğu kendisinden önceki, asıl notadan alan çarpma biçimidir. Değerini kendisinden önceki notadan alan çarpmalar asıl nota üzerinde daha yumuşak bir duyum ortaya çıkarır (Toz, 2014, s. 39).

İbrahim Benlioğlu'nun Uşşâk taksiminde 10. ve 24. sadır haricinde tüm sadırlarda olmak üzere 158, Bayâtî taksiminde 2., 4., 9., 24., 28., 30, 32. ve 41. sadır haricinde tüm sadırlarda olmak üzere 133, Hicâz taksiminde 9., 11., 16., 22. ve 30. sadır haricinde tüm sadırlarda olmak üzere 83 defa değerini kendisinden önceki notadan alan çarpmayı kullandığı görülmektedir.

Uşşâk taksimde yer alan değerini kendisinden önceki notadan alan çarpma kullanımına ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir.



Şekil 1. Değerini kendisinden önceki notadan alan çarpma kullanımı örnekleri (Kişisel arşiv).

İcrâcının değerini kendisinden önceki notadan alan çarpmaları icrâsının geneline yaydığı, aynı ve farklı değerlerde notalar ve perdeler üzerinde sıklıkla kullandığı görülmektedir. İcrâcının şekil 1’de Uşşâk taksîmde, makâmın karar düğâh, güçlü nevâ ve diğer perdeleri üzerinde kullandığı değerini kendisinden önceki notadan alan çarpmalarla ezgisel akışı zenginleştirerek, bu perdeleri icrâsında ön plana çıkarmayı amaçladığı düşünülmektedir. Bayâtî ve Hicâz taksîmde yer alan kullanımların da benzer yapıda ve doğrultuda oldukları görülmektedir. İcrâcının genel olarak değerini kendisinden önceki notadan alan çarpma kullanımlarıyla ezgisel akışı süsleyerek revnaklı bir icrâ yapısı ortaya çıkardığı söylenebilir.

3.1.2. Değerini kendisinden sonraki notadan alan çarpma

Değerini kendisinden sonra gelen notadan alan ve bu notaya bağlı olan çarpma biçimidir. Çarpmanın bağlı olduğu asıl nota, bu tür çarpmalarda vurgulu olarak duyulur (Toz, 2014, s. 39).

İbrahim Benlioğlu’nun Uşşâk taksîminde 10., 12., 13., 16., 18., 21., 25., 28., 35. ve 38. satırda olmak üzere, taksîm boyunca 10, Bayâtî taksîminde 7., 26. ve 31. satırda olmak üzere, taksîm boyunca 3, Hicâz taksîminde 12., 14., 16. ve 17. satırda olmak üzere, taksîm boyunca 4 defa değerini kendisinden sonraki notadan alan çarpma kullandığı görülmektedir. İcrâcının değerini kendisinden sonraki notadan alan çarpmaları genellikle ezgisel hareketlerin başlangıcında kullandığı görülmektedir.

Hicâz taksîmde yer alan değerini kendisinden sonraki notadan alan çarpma kullanımına ilişkin örnek aşağıdaki gibidir.



Şekil 2. Değerini kendisinden sonraki notadan alan çarpma kullanımı örneği (Kişisel arşiv).

İcrâcının şekil 2’de Hicâz taksîmde ezgisel hareketin başlangıcında değerini kendisinden sonraki notadan alan çarpma kullanımıyla icrâ içerisindeki canlılığı desteklediği söylenebilir. Ezgisel hareketin başlangıcında kullandığı çarpmayla icrâ içindeki canlılığa katkı sağlarken, makâmın güçlü perdesi olan nevâ perdesini de çarpma kullanımıyla seyir içerisinde vurgulamayı amaçladığı düşünülmektedir. Uşşâk ve Bayâtî taksîmde yer alan kullanımların da benzer yapıda ve doğrultuda olduğu görülmektedir. Değerini kendisinden sonraki notadan alan çarpma kullanımıyla genel olarak ezgisel akış içerisindeki canlılığın desteklenmesinin amaçlandığı söylenebilir.

3.1.3. Vurkaç çarpma

Seyir veya icrâ devam ederken tizden peste doğru sıralı inilen perdelerde, icrâ edilen makâmın ses dizisine uygun olarak bir üst perdeye çarpma yapılarak ortaya çıkarılan bir süsleme tekniğidir (Gönül, 2010, s. 41).

İbrahim Benlioğlu’nun Uşşâk taksîminde 1., 4., 5., 16., 18., 20., 22., 25., 26., 29., 31., 32., 34., 37. ve 38. satırda olmak üzere, taksîm boyunca 16, Bayâtî taksîminde 1., 7., 10., 11., 15., 17., 18., 19., 21., 25., 37., 39., 43., 45. ve 46. satırda olmak üzere, taksîm boyunca 17 yerde vurkaç çarpma kullandığı görülmektedir. Taksîmlerdeki vurkaç çarpmaların 16’lık değerdeki notalar arasında olduğu gibi daha uzun ve farklı değerdeki notalar arasında da kullanıldığı görülmektedir. İbrahim Benlioğlu’nun Hicâz

taksiminde ise 3., 6., 7., 8., 13., 14., 15., 24., 25. ve 27. satırda olmak üzere, taksim boyunca 10 yerde vurkaç çarpma kullandığı görülmektedir. Vurkaç çarpmalar genellikle aynı ve farklı değerlerde notalar arasında yer almaktadır.

Bayâtî taksimde yer alan vurkaç çarpma kullanımına ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir.



Şekil 3. Vurkaç çarpma kullanımı örnekleri (Kişisel arşiv).

İcrâcının Şekil 3'te Bayâtî taksimde, 17. satırda 16'lık değerlerde notalar arasında, icrâ dinamik yapıda sürerken vurkaç çarpma kullanımlarıyla revnaklı bir seyir yapısı ortaya çıkarmayı amaçladığı söylenebilir. İcrâcının 18. satırda ise uzunca duyurulan noktalı 4'lük notalar arasında kullandığı vurkaç çarpmalarla inici yapıda, karar perdesine giden nağmede tınısal açıdan zengin ve nitelikli bir duyum elde etmeyi amaçladığı söylenebilir. İcrâcının vurkaç çarpma kullanımlarıyla genel olarak inici nağmelerde ezgisel akışı tınısal açıdan zenginleştirdiği, oluşabilecek durağan inici nağme duyumunu engellediği ve iniş cazibesindeki ezgisel akışı desteklediği söylenebilir. Uşşâk ve Hicâz taksimde yer alan kullanımların da benzer yapıda ve doğrultuda olduğu görülmektedir.

3.1.4. Glissandolu çarpma

Çarpma notası ve asıl nota arasında glissandonun bütünleşik kullanımıyla oluşturulan bir süsleme tekniğidir (Gürel, 2016, s. xv).

İbrahim Benlioğlu'nun Uşşâk taksiminde 7., 9., 11., 13., 19., 27., 28., 30., 31., 35. ve 36. satırda olmak üzere taksim boyunca 11, Bayâtî taksiminde 3., 13., 18., 19., 22., 24., 26., 30., 33. ve 45. satırda olmak üzere taksim boyunca 10, Hicâz taksiminde 4., 6., 9., 13., 19., 28. ve 32. satırda olmak üzere taksim boyunca 7 defa, kendisinden önceki veya sonraki notaya bağlı yapıda glissandolu çarpma kullandığı görülmektedir. Glissandolu çarpmaların ezgisel hareketlerin başlangıcında veya ezgisel akış içerisinde yer aldığı görülmektedir.

Bayâtî taksimde yer alan glissandolu çarpma kullanımına ilişkin örnek aşağıdaki gibidir.



Şekil 4. Glissandolu çarpma kullanımı örneği (Kişisel arşiv).

İcrâcının Şekil 4'te nevâ perdesi ve gerdâniye perdesi arasında kullandığı glissandolu çarpma ile ezgisel akış içerisindeki duyumu zenginleştirdiği söylenebilir. İcrâcının çarpma olarak kullandığı güçlü nevâ perdesinden gerdâniye perdesine yaptığı atlamayla canlı bir nağme başlangıcı oluşturmayı amaçladığı düşünülmektedir. Glissandolu çarpmanın ezgisel hareketlerin başlangıcında kullanımıyla canlılığın icrâ içerisinde korunduğu, taksim icrâsına duyum yönünden zenginlik sağlandığı söylenebilir. Uşşâk ve Hicâz taksimde yer alan kullanımların da benzer yapıda ve doğrultuda olduğu görülmektedir.

3.1.5. Çift çarpma

Asıl notadan önce veya sonra gelebilen çift, ikili çarpma kullanılarak oluşturulan süsleme tekniğidir. Asıl notaya bağ işaretiyle bağlı bir şekilde gösterilir (Gürel, 2016, s. xiv).

İbrahim Benlioğlu'nun Uşşâk taksiminde 1. satırda olmak üzere, taksim boyunca 1, Bayâtî taksiminde 48. satırda olmak üzere, taksim boyunca 1 defa, kendisinden sonraki notaya bağlı yapıda çift çarpma kullandığı görülmektedir.

Bayâtî taksimde yer alan çift çarpma kullanımına ilişkin örnek aşağıdaki gibidir.



Şekil 5. Çift çarpma kullanımı örneği (Kişisel arşiv).

İcrâcının şekil 5'te çift çarpma içerisinde karar düğâh ve güçlü nevâ perdesini kullandığı görülmektedir. Bu yolla icrâcının karara giden inici nağme yapısını çift çarpma içerisinde kullandığı karar ve güçlü perdeleriyle desteklemeyi amaçladığı düşünülmektedir. Uşşâk taksimde kullanılan çift çarpma süsleme tekniğinin de benzer yapıda olduğu görülmektedir. İcrâcının çift çarpma kullanımıyla genel olarak nağme yapılarını desteklediği, taksimlerindeki süsleme tekniği kullanımını zenginleştirdiği ve çeşitlendirdiği söylenebilir.

3.1.6. Grupetto

Esas notanın bir üst veya alt perdesinden/notasından başlayarak kümelenen üç veya dört notalık melodik süsleme olarak adlandırılmaktadır (Gazimihal, 1961, s. 104).

İbrahim Benlioğlu'nun Uşşâk taksiminde 28., 31. ve 32. satırda olmak üzere, taksim boyunca 3 defa, kendisinden önceki notaya bağlı yapıda grupetto kullandığı görülmektedir.

Uşşâk taksimde yer alan grupetto kullanımına ilişkin örnek aşağıdaki gibidir.



Şekil 6. Grupetto kullanımı örneği (Kişisel arşiv).

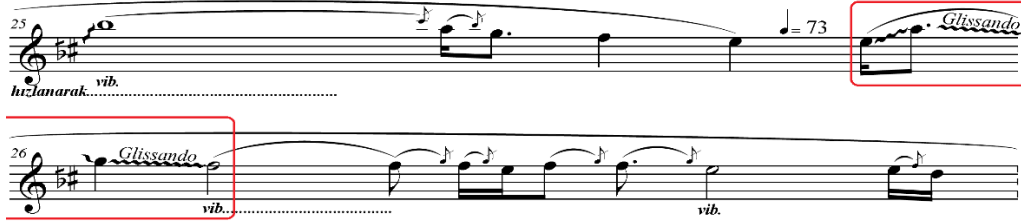
İcrâcının şekil 6'da yer alan grupetto kullanımıyla, ezgisel hareketin başlangıcında, çargâh perdesini ön plana çıkarmayı amaçladığı söylenebilir. Bu kısımdaki grupetto kullanımının ardından gelecek olan, glissando kullanımıyla yapılacak çıkıcı yapıdaki atlama öncesinde, nağme yapısının desteklenmesinin de amaçlandığı düşünülmektedir. Grupetto kullanımıyla icrâcının genel olarak taksimindeki süsleme tekniği kullanımını çeşitlendirdiği söylenebilir.

3.1.7. Glissando

İcrâ esnasında inici veya çıkıcı olarak sesler arası geçişlerde aralık içerisinde kalan seslerin kesinti olmadan sırayla duyurulmasıdır (Gunca, 2007, s. 50, 52).

İbrahim Benlioğlu'nun Uşşâk taksîminde 11., 12., 14., 15., 17., 19., 21., 22., 23., 28., 29., 30., 31., 32., 33., 34., 36. ve 37. satırda olmak üzere, taksîm boyunca 24, Bayâtî taksîminde 1., 3., 6., 12., 15., 19., 23., 25., 27., 32., 34., 35., 37., 38., 40., 42., 45., 46. ve 47. satırda olmak üzere, taksîm boyunca 41, Hicâz taksîminde 5., 7., 8., 13., 19., 23., 24., 25., 26., 27. ve 32. satırda olmak üzere, taksîm boyunca 13 defa glissando kullandığı görülmektedir. Taksîmlerde yer alan glissandoların inici veya çıkıcı yapıda oldukları görülmektedir.

Hicâz taksîmde yer alan glissando süsleme tekniği kullanımına ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir.



Şekil 7. Glissando kullanımı örneği (Kişisel arşiv).

İcrâcının şekil 7'de hüseyinî-muhayyer ve muhayyer-gerdâniye-acem perdeleri arasında glissando kullanımlarıyla çıkıcı ve inici yapıdaki nağme yapısını güçlendirdiği söylenebilir. Hüseyinî-muhayyer perdeleri arasında yer alan çıkıcı yapıdaki glissando kullanımıyla seyir içerisinde canlı duyumu desteklemeyi amaçladığı düşünülmektedir. İcrâcının ardından gelen inici yapıdaki glissando kullanımıyla Türk müziği icrâ üslûbu çerçevesinde müzikal akışı güçlendirdiği, ezgisel yapıyı tınısal açıdan ve duyum bakımından zenginleştirdiği söylenebilir. Kullanımların Bayâtî ve Uşşâk taksîmde de benzer yapıda ve doğrultuda olduğu görülmektedir.

3.1.8. Trill

Ney sazında icrâ esnasında parmağın süratle açılıp kapatılarak, bir üst perdeyle, icrâ edilen nota arasında gidilip gelinerek elde edilen duyumla meydana getirilen süsleme tekniğidir (Gunca, 2007, s. 63). Uygulandığı notanın üzerine konulan "tr" kısaltmasıyla gösterilir.

İbrahim Benlioğlu'nun Bayâtî taksîminde 1. satırda olmak üzere, taksîm boyunca 1 defa trill süsleme tekniğini kullandığı görülmektedir.

Bayâtî taksîmde yer alan trill kullanımına ilişkin örnek aşağıdaki gibidir.



Şekil 8. Trill kullanımı örneği (Kişisel arşiv).

İcrâcının şekli 8'de yer alana trill kullanımıyla taksîmin başlangıcında nağme yapısını, makâmsal seyir uygun olarak desteklemeyi ve süsleme tekniği kullanımını çeşitlendirmeyi amaçladığı söylenebilir.

3.1.9. Tremolo

Bir veya birkaç notanın/perdenin birbiri ardınca çok hızlı tekrarıyla meydana getirilen süsleme tekniğidir (Say, 2005, s. 497).

İbrahim Benlioğlu'nun Uşşâk taksîminde 31. ve 36. satırda olmak üzere taksîm boyunca 2, Bayâtî taksîminde 41. ve 44. satırda olmak üzere taksîm boyunca 2, Hicâz taksîminde 9., 20. ve 29. satırda olmak üzere, taksîm boyunca 3 defa, tremolo süsleme tekniğini kullandığı görülmektedir.

Uşşâk taksîmde yer alan geniş tremolo kullanımına ilişkin örnek aşağıdaki gibidir.



Şekil 9. Tremolo kullanımı örneği (Kişisel arşiv).

İcrâcının şekil 9'da yer alan tremolo kullanımıyla, segâh ve yeden rast perdesini ön plana çıkararak vurgulamayı, makâmın seyrine uygun şekilde nağme yapısını çeşitlendirmeyi amaçlandığı söylenebilir. İcrâcının tremolo kullanımıyla icrâdaki canlılığı desteklediği ve nağme yapısını çeşitlendirdiği söylenebilir. Bayâtî ve Hicâz taksîmdeki kullanımların da benzer yapıda ve doğrultuda olduğu görülmektedir.

3.1.10. Vibrato

İcrâ içerisinde bir perdenin veya notanın dalgali olarak uzamasıyla meydana getirilen süsleme tekniğidir (Toz, 2014, s. 35).

İbrahim Benlioğlu'nun Uşşâk taksîminde 4., 17., 20. ve 26. satır haricinde tüm satırlarda olmak üzere, taksîm boyunca 60, Bayâtî taksîminde 1., 2., 4., 7., 9., 10., 13., 16., 18., 19., 20., 24., 25., 26., 27., 29., 31., 32., 33., 34., 37., 41., 42., 43., 45., 47. ve 48. satırda olmak üzere, taksîm boyunca 41, Hicâz taksîminde 14., 15., 18., 24. ve 27. satır haricinde tüm satırlarda olmak üzere, taksîm boyunca 41 defa vibrato süsleme tekniği kullandığı görülmektedir. Taksîmlerdeki vibratoların genellikle seyir içerisinde uzunca duyurulan perdelerde veya kalış yapılan perdeler üzerinde yer aldığı görülmektedir.

Bayâtî taksîmde yer alan vibrato kullanımına ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir.



Şekil 10. Vibrato kullanımı örnekleri (Kişisel arşiv).

İcrâcının şekil 10'da 18. satırda güçlü nevâ perdesini uzunca duyururken, vibrato süsleme tekniğini kullanarak güçlü nevâ perdesini tınısal zenginlikle ön plana çıkarmayı amaçladığı söylenebilir. Ayrıca uzunca duyurulan perdeler üzerinde kullanılan vibratoların oluşabilecek tekdüze duyumu da engellediği düşünülmektedir. 19. satırda makâmın karar düğâh perdesi üzerinde yapılan kalışın vibratoyla belirgin

hâle getirildiği, kalış hissiyatındaki ifâde zenginliğinin vibrato ve hafif icrâ ifâde usuruyla güçlendirildiği söylenebilir. Uşşâk ve Hicâz taksimde de benzer yapıdaki kullanımların yer aldığı görülmektedir. Vibrato süsleme tekniği kullanımıyla genel olarak icrâyâ tınsal zenginlik sağlandığı ve kalış hissiyatlarının belirginleştirildiği söylenebilir.

3.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

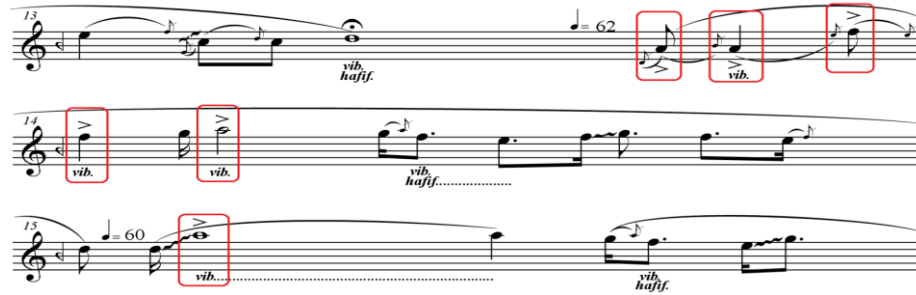
Bu bölümde İbrahim Benlioğlu'nun Uşşâk, Bayâtî ve Hicâz taksiminde yer alan ifâde unsurlarına ilişkin bulgular yorumlanmıştır.

3.2.1. Vurgu

İcrâ içerisinde bir notanın, başka bir notadan daha gür veya kuvvetli icrâ edilmesiyle meydana getirilen bir ifâde unsurudur. Seyir içerisinde bazı perdelerin belirginleştirilmesi kuvvetlendirilmesi olarak da tanımlanabilir. Vurgulanan notanın üzerine konulan ">" işaretiyle gösterilir (Düzün, 2024, s. 39; Gunca, 2007, s. 70).

İbrahim Benlioğlu'nun Uşşâk taksiminde 1., 7., 13., 14., 15., 19., 22., 30., 31., 32., 33., 34., 35., 36. ve 37. satırda olmak üzere, taksim boyunca 29, Bayâtî taksiminde 12., 22., 23., 24., 26., 28., 29., 31., 32., 36. ve 40. satırda olmak üzere, taksim boyunca 17, Hicâz taksiminde 3., 7., 9., 22., 28., 29. ve 32. satırda olmak üzere, taksim boyunca 8 defa vurgu ifâde unsurunu kullandığı görülmektedir. Taksimlerdeki vurgu kullanımlarının ezgisel hareketlerin başlangıcında veya ezgisel akış içerisinde yer aldığı ve vurgu ifâde unsurunun yer yer vibrato süsleme tekniğiyle bir arada kullanıldığı görülmektedir.

Uşşâk taksimde yer alan vurgu kullanımına ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir.



Şekil 11. Vurgu kullanımı örnekleri (Kişisel arşiv).

İcrâcının şekil 11'de yer alan vurgu kullanımlarıyla ezgisel akış içerisinde veya ezgisel hareketlerin başlangıcında icrâdaki canlılığı sistemli biçimde desteklemeyi amaçladığı söylenebilir. Vurgu ve vibrato süsleme tekniğinin bir arada kullanımıyla oluşturulan canlılığın, tınsal zenginlikle de desteklenmesinin amaçlandığı düşünülmektedir. 13. satırda düğâh perdesi üzerinde vurgu kullanımlarıyla, karar perdesinin icrâ içerisinde ön plana çıkarıldığı söylenebilir. İcrâcının vurgu kullanımıyla genel olarak taksimlerindeki canlılığı desteklediği ve nağme yapılarını güçlendirdiği söylenebilir. Hicâz ve Bayâtî taksimlerinde yer alan kullanımların da benzer yapıda ve doğrultuda olduğu görülmektedir.

3.2.2. Vakfe / puandorg

Eserin, icrânın akışını ve düzenini bozmayacak şekilde yapılan duruşlar, duraklamalar ve kısa kalışlarla meydana getirilen bir ifâde unsurudur (Kaçar, 2020, s. 181).

İbrahim Benlioğlu'nun Uşşâk taksiminde 8., 13., 21. ve 23. satırda olmak üzere, taksim boyunca 4, Bayâtî taksiminde 23. ve 33. satırda olmak üzere, taksim boyunca 2, Hicâz taksiminde 7., 14. ve 34. satırda olmak üzere, taksim boyunca 3 defa, vakfe kullandığı görülmektedir. Vakfe kullanımlarının, icrâlarda genellikle kalış yapılan kısımlarda, hafif icrâ ifâde unsuruyla birlikte yer aldığı görülmektedir.

Uşşâk taksimde yer alan vakfe kullanımına ilişkin örnek aşağıdaki gibidir.



Şekil 12. Vakfe kullanımı örneği (Kişisel arşiv).

İcrâcının Şekil 12'de Uşşâk taksimde, kalış yaptığı karar düğâh perdesinde vakfe kullanımıyla, kalış hissiyatını desteklediği söylenebilir. İcrâcının vakfe kullanımlarıyla genel olarak taksimlerinde ifâde zenginliğini desteklemeyi ve kalış hissiyatlarını belirginleştirmeyi amaçladığı söylenebilir. Bayâtî ve Hicâz taksimde de benzer yapıda ve doğrultuda kullanımların yer aldığı görülmektedir.

3.2.3. Yavaşlayarak icrâ

Seyrin yavaşlama eğilimi gösterdiğini belirtmek, ifâde etmek amacıyla kullanılır (Düzün, 2024, s. 40). Batı müziğinde kullanılan "ritardando"nun karşılığıdır. Taksimlerde icrâcının metronom değerini düşürerek icrâ ettiği kısımlar bu şekilde gösterilmiştir.

İbrahim Benlioğlu'nun Bayâtî taksiminde 3., 20., 44., 45. ve 48. satırda olmak üzere, taksim boyunca 5, Hicâz taksiminde 7., 31. ve 33. satırda olmak üzere, taksim boyunca 3 yerde yavaşlayarak icrâ ifâde unsurunu kullandığı görülmektedir. Kullanımların bazıları uzun yapıda olup ardından gelen satırda da aralıksız olarak devam etmektedir. Yavaşlayarak icrâ ifâde unsurunun seyir içerisinde genellikle kalış yapılan kısımlarda yer aldığı görülmektedir.

Bayâtî taksimde yer alan yavaşlayarak icrâ ifâde unsuru kullanımına ilişkin örnek aşağıdaki gibidir.



Şekil 13. Yavaşlayarak icrâ ifâde unsuru kullanımı örneği (Kişisel arşiv).

İcrâcının Şekil 13'te yavaşlayarak icrâ ifâde unsurunu, karar düğâh perdesinde yapılacak yarım karar esnasında, inici yapıdaki nağmenin olduğu kısımda kullandığı görülmektedir. İcrâcının bu kullanımıyla, kalış hissiyatını güçlendirmeyi amaçladığı söylenebilir. Yavaşlayarak icrâ ifâde unsuru kullanımıyla genel olarak duruş ve bitiş hissiyatlarının desteklendiği söylenebilir. Hicâz taksimde de benzer yapıda ve doğrultuda kullanımların olduğu görülmektedir.

3.2.4. Hızlanarak icrâ

Batı müziğinde kullanılan accelerandonun karşılığıdır. Taksimlerde icrâcının metronom değerini yükselterek icrâ ettiği kısımlar bu şekilde tanımlanmıştır.

İbrahim Benlioğlu'nun Uşşâk taksîminde 4., 12., 31. ve 32. satırda olmak üzere, taksîm boyunca 4, Bayâtî taksîminde 6., 12., 21., 25., 28., 35., 37., 40., 43. ve 47. satırda olmak üzere, taksîm boyunca 10, Hicâz taksîminde 8. ve 24. satırda olmak üzere, taksîm boyunca 2 yerde hızlanarak icrâ ifâde unsurunu kullandığı görülmektedir. Taksîmlerdeki kullanımların bazıları uzun yapıda olup ardından gelen satırda da aralıksız olarak devam etmektedir.

Bayâtî taksîmde yer alan hızlanarak icrâ ifâde unsuru kullanımına ilişkin örnek aşağıdaki gibidir.



Şekil 14. Hızlanarak icrâ ifâde unsuru kullanımı örneği (Kişisel arşiv).

İcrâcının Şekil 14'te hızlanarak icrâ ifâde unsurunu, ezgisel akış içerisinde, hafif icrâ ifâde unsuruyla birlikte kullanarak, seyir dinamik yapıda sürerken zarif bir duyum oluşturmayı amaçladığı söylenebilir. İcrâcının taksîmlerinde hızlanarak icrâ ifâde unsuru kullanımıyla seyir içerisindeki dinamikliğe katkı sağladığı ve oluşabilecek durağan icrâ duyumunu engellediği söylenebilir. Uşşâk ve Hicâz taksîmde yer alan kullanımların da benzer yapıda ve doğrultuda oldukları görülmektedir.

3.2.5. Hafif icrâ

İcrâ devam ederken seyrin daha nahif yapıda seslendirilmesi ve sürdürülmesidir (Düzün, 2024, s. 33). Batı müziğinde kullanılan piano "p" işaretinin karşılığıdır.

İbrahim Benlioğlu'nun Uşşâk taksîminde 1., 4., 9., 12., 17., 21., 22., 25., 30., 32., 34. ve 37. satır haricinde tüm satırlarda olmak üzere, taksîm boyunca 33, Bayâtî taksîminde 2., 4., 7., 13., 14., 17., 18., 19., 23., 30., 35., 36., 37., 38., 40., 41., 42., 43., 44., 45., 46. ve 48. satırda olmak üzere, taksîm boyunca 26, Hicâz taksîminde 7., 10., 11., 12., 13., 14., 19., 24., 28., 29. ve 34. satırda olmak üzere, taksîm boyunca 16 yerde hafif icrâ ifâde unsurunu kullandığı görülmektedir. Hafif icrâ ifâde unsurunun genellikle ezgisel akış içerisinde veya kalış yapılan kısımlarda yer aldığı ve vibrato süsleme tekniğiyle birlikte kullanıldığı görülmektedir.

Bayâtî taksîmde yer alan hafif icrâ ifâde unsurunun kullanımına ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir.



Şekil 15. Hafif icrâ ifâde unsuru kullanımı örnekleri (Kişisel arşiv).

İcrâcının Bayâtî taksimde, 17. satırda, ezgisel akış sürerken hafif icrâ ifâde unsuru kullanımıyla, seyir içerisinde zarif bir duyum oluşturulmayı amaçladığı söylenebilir. 18. satırda güçlü nevâ perdesinin, hafif icrâ ifâde unsuru kullanımıyla ön plana çıkarıldığı, ardından gelen inici yapıdaki nağmenin de hafif icrâ ifâde unsuruyla güçlendirildiği söylenebilir. 19. satırda kalış yapılan karar düğâh perdesinin de hafif icrâ ifâde unsuruyla desteklediği ve yarım karar hissiyatının güçlendirildiği söylenebilir. Hafif icrâ ifâde unsuru ve vibrato süsleme tekniğinin birlikte kullanımıyla, icrâdaki ifâde zenginliğinin çeşitlendirildiği düşünülmektedir. Uşşâk ve Hicâz taksimde de benzer yapıda ve doğrultuda kullanımların olduğu görülmektedir. İcrâcının hafif icrâ ifâde unsuru kullanımlarıyla genel olarak icrâlarındaki âhengi desteklediği ve kalış hissiyatlarını güçlendirdiği söylenebilir.

4. Sonuç

Bu bölümde araştırmada analiz edilen veriler neticesinde tespit edilen sonuçlar alt problemler başlığı altında verilmiştir.

4.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar

İbrahim Benlioğlu'nun süsleme tekniği kullanımına ilişkin sıklık sıralaması tablosu aşağıdaki gibidir. Tabloda aynı sayıda kullanım sıklığına sahip süsleme tekniği unsurları aynı satırda gösterilmiştir. Tabloda değerini kendisinden önceki notadan alan çarpmayı belirtmek için "DKÖ", değerini kendisinden sonraki notadan alan çarpmayı belirtmek için "DKS" kısaltması kullanılmıştır.

Kullanım Sıklığı	Uşşâk taksim	Bayâtî taksim	Hicâz taksim	Toplam Kullanım
1	DKÖ	DKÖ	DKÖ	DKÖ
2	Vibrato	Vibrato Glissando	Vibrato	Vibrato
3	Glissando	Vurkaç çarpma	Glissando	Glissando
4	Vurkaç çarpma	Glissandolu çarpma	Vurkaç çarpma	Vurkaç çarpma
5	Glissandolu çarpma	DKS	Glissandolu çarpma	Glissandolu çarpma
6	DKS	Tremolo	DKS	DKS
7	Grupetto	Çift çarpma Trill	Tremolo	Tremolo
8	Tremolo			Grupetto
9	Çift çarpma			Çift çarpma
10				Trill

Tablo 3. Süsleme tekniği kullanımı sıklık sıralaması (Kişisel arşiv).

4.1.1. Değerini kendisinden önceki notadan alan çarpma

İcrâcının değerini kendisinden önceki notadan alan çarpmayı tüm taksimlerinde birinci derece sıklıkta kullandığı tespit edilmiştir. Toplam kullanım açısından da birinci derece sıklıkta değerini kendisinden önceki notadan alan çarpmayı taksim icrâlarında kullandığı saptanmıştır. İcrâcının değerini kendisinden önceki notadan alan çarpma kullanımını icrâsının geneline yayarak, farklı perdeler ve nota değerleri üzerinde yer verdiği tespit edilmiştir. Değerini kendisinden önceki notadan alan çarpmanın

İbrahim Benlioğlu'nun ney icrâsında süsleme teknikleri arasında en önemli unsur olduğu sonucuna varılmıştır.

4.1.2. Değerini kendisinden sonraki notadan alan çarpma

İcrâcının örnekleme yer alan tüm taksîmlerinde değerini kendisinden sonraki notadan alan çarpmayı farklı sıklıklarda kullandığı tespit edilmiştir. Toplam kullanım içerisinde değerini kendisinden sonraki notadan alan çarpmanın altıncı sırada sıklıkta yer aldığı saptanmıştır. Değerini kendisinden sonraki notadan alan çarpmanın genellikle ezgisel hareketlerin başlangıcında, ilk notaya bağlı olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. İcrâcının bu yolla seyir içerisindeki canlılığı sistemli olarak desteklemeyi amaçladığı sonucuna varılmıştır.

4.1.3. Vurkaç çarpma

İcrâcının tüm taksîmlerinde vurkaç çarpmayı farklı sıklıkta kullandığı tespit edilmiştir. Toplam kullanım içerisinde vurkaç çarpmanın dördüncü sırada sıklıkta yer aldığı saptanmıştır. Vurkaç çarpma kullanımlarının 16'lık değerde notalar arasında veya aynı ve farklı değerde notalar arasında yer aldığı tespit edilmiştir. İcrâcının vurkaç çarpma kullanımlarıyla inici yapıdaki ezgilerde tınısal zenginlik oluşturmayı ve canlı bir icrâ yapısı ortaya çıkarmayı, inici seyir esnasında oluşabilecek tekdüze duyumu engellemeyi amaçladığı tespit edilmiştir. İbrahim Benlioğlu'nun icrâsında vurkaç çarpmanın tüm taksîmlerinde yer alan, kullanım sıklığı bakımından ilk dört unsur arasında bulunan, önemli bir süsleme tekniği olduğu sonucuna varılmıştır.

4.1.4. Glissandolu çarpma

İcrâcının tüm taksîmlerinde glissandolu çarpmayı farklı sıklıklarda kullandığı tespit edilmiştir. Toplam kullanım içerisinde glissandolu çarpmanın beşinci sırada sıklıkta yer aldığı saptanmıştır. İcrâcının glissandolu çarpmaları kendisinden önceki veya sonraki notaya bağlı olarak, ezgisel hareketlerin başlangıcında veya ezgisel akış devam ederken kullandığı tespit edilmiştir. İbrahim Benlioğlu'nun glissandolu çarpma kullanımlarıyla icrâlarındaki zengin ve canlı duyumu desteklemeyi amaçladığı sonucuna varılmıştır.

4.1.5. Çift çarpma

İcrâcının Uşşâk ve Bayâtî taksîminde çift çarpmayı farklı sıklıklarda kullandığı tespit edilmiştir. Çift çarpmanın toplam kullanım içerisinde dokuzuncu sırada sıklıkta yer aldığı saptanmıştır. Çift çarpmaların kendisinden sonraki notaya bağlı olarak ezgisel hareketlerin başlangıcında yer aldığı tespit edilmiştir. İbrahim Benlioğlu'nun çift çarpma kullanımlarıyla ezgisel yapıları çeşitlendirdiği ve nağme yapılarını zenginleştirmeyi amaçladığı sonucuna varılmıştır.

4.1.6. Grupetto

İcrâcının örnekleme yer alan Uşşâk taksîminde grupetto süsleme tekniğini yedinci sırada sıklıkta kullandığı tespit edilmiştir. Grupettonun toplam kullanım içerisinde sekizinci sırada sıklıkta yer aldığı saptanmıştır. Grupettoların kendisinden önceki notaya bağlı yapıda kullanıldığı tespit edilmiştir. Grupetto kullanımının İbrahim Benlioğlu'nun icrâsında süsleme tekniği kullanımını çeşitlendiren, nağme yapısını zenginleştiren bir unsur olduğu sonucuna varılmıştır.

4.1.7. Glissando

İcrâcının örnekleme yer alan tüm taksîmlerinde glissando süsleme tekniğini farklı sıklıklarda kullandığı tespit edilmiştir. Glissandonun toplam kullanım içerisinde üçüncü sırada sıklıkta yer aldığı saptanmıştır. İcrâcının çıkıcı yapıdaki glissando kullanımıyla, seyri canlılık bakımından desteklemeyi amaçladığı, inici nağmelerdeki glissando kullanımlarıyla, iniş cazibesi içerisindeki nağme yapılarını güçlendirdiği ve zenginleştirdiği tespit edilmiştir. Glissando kullanımının İbrahim Benlioğlu'nun ney icrâsında önemli bir unsur olduğu sonucuna varılmıştır.

4.1.8. Trill

İcrâcının trill süsleme tekniğini Bayâtî taksîminde yedinci sırada sıklıkta kullandığı tespit edilmiştir. Toplam kullanım içerisinde trill süsleme tekniğinin onuncu sırada sıklıkta yer aldığı saptanmıştır. Trill kullanımının İbrahim Benlioğlu'nun icrâsında süsleme tekniği kullanımını zenginleştirici ve çeşitlendirici bir unsur olduğu sonucuna varılmıştır.

4.1.9. Tremolo

İcrâcının tremolo süsleme tekniğini tüm taksîmlerinde farklı sıklıklarda kullandığı tespit edilmiştir. Tremolonun toplam kullanım içerisinde yedinci sırada sıklıkta yer aldığı saptanmıştır. Tremoloların icrâ edilen makâmın yapısı dikkate alınarak makâmın güçlü, yeden, karar gibi karakteristik perdelerini ön plana çıkarır nitelikte kullanıldığı tespit edilmiştir. İbrahim Benlioğlu'nun ney icrâsında tremolo kullanımının genel olarak makâmsal seyri destekleyen, ezgisel yapıyı çeşitlendiren ve süsleme tekniği kullanımını zenginleştiren bir unsur olduğu sonucuna varılmıştır.

4.1.10. Vibrato

İcrâcının vibrato süsleme tekniğini tüm taksîmlerinde ikinci sırada sıklıkta kullandığı tespit edilmiştir. Vibratonun toplam kullanımda da ikinci sırada sıklıkta yer aldığı saptanmıştır. Vibratoların ezgisel akış içerisinde veya kalış yapılan perdelerde yer aldığı tespit edilmiştir. İcrâcının bu yolla ezgisel akış içerisinde tınısal zenginliği desteklemeyi, duruş ve bitiş hissiyatlarını belirginleştirmeyi amaçladığı saptanmıştır. Vibratoların genellikle hafif icrâ ifâde unsuruyla bir arada kullanıldığı tespit edilmiştir. İcrâcının bu yolla ezgisel akıştaki tınısal zenginliğe incelik sağladığı ve zarif bir seyir yapısı meydana getirmeyi, duruş ve bitiş hissiyatlarını da ifâde zenginliği bakımından ön plana çıkarmayı amaçladığı sonucuna varılmıştır. Vibrato ve hafif icrâ ifâde unsurunun birlikte kullanımının İbrahim Benlioğlu'nun icrâsında önemli bir yere sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

İbrahim Benlioğlu'nun örnekleme yer alan icrâları incelendiğinde, değerini kendisinden önceki notadan alan çarpma, vibrato, glissando ve vurkaç çarpma süsleme tekniklerinin ve kullanımının sistemli ve belirgin bir biçimde ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Bu unsurların icrâcının tavır özelliği içerisinde önemli bir yere sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

4.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar

İbrahim Benlioğlu'nun ifâde unsuru kullanımına ilişkin sıklık sıralaması tablosu aşağıdaki gibidir. Tabloda aynı sayıda kullanım sıklığına sahip ifâde unsurları aynı satırda gösterilmiştir.

Kullanım Sıklığı	Uşşâk taksım	Bayâtî taksım	Hicâz taksım	Toplam Kullanım
1	Hafif	Hafif	Hafif	Hafif
2	Vurgu	Vurgu	Vurgu	Vurgu
3	Hızlanarak icrâ	Hızlanarak icrâ	Yavaşlayarak icrâ	Hızlanarak icrâ
	Vakfe		Vakfe	
4		Yavaşlayarak icrâ	Hızlanarak icrâ	Vakfe
5		Vakfe		Yavaşlayarak icrâ

Tablo 4. İfâde unsuru kullanım sıklık sıralaması (Kişisel arşiv).

4.2.1. Vurgu

İcrâcının vurgu ifâde unsurunu tüm icrâlarında aynı sıklıkla sıralamasında kullandığı tespit edilmiştir. Vurgu ifâde unsurunun toplam kullanım içerisinde ikinci sırada sıklıkta yer aldığı saptanmıştır. Vurgu ifâde unsurunun taksım içerisinde ezgisel hareketlerin başlangıcında veya ezgisel akış içerisinde kullanıldığı tespit edilmiştir. İcrâcının kullanımlarıyla seyir boyunca canlılığı düzenli olarak desteklemeyi amaçladığı saptanmıştır. İcrâlarda vurgu ve vibratonun yer yer bir arada kullanıldığı tespit edilmiştir. İcrâcının bu yolla vurgulu icrâ ettiği perdeleri vibrato kullanımıyla oluşturulan tınsal zenginlikle de desteklemeyi amaçladığı saptanmıştır. İbrahim Benlioğlu'nun icrâsında vurgu ifâde unsurunun, kullanım sıklığı ve biçimi bakımından en önemli unsurlardan olduğu sonucuna varılmıştır.

4.2.2. Vakfe / puandorg

İcrâcının vakfe unsurunu taksimlerinde farklı sıklıklarda kullandığı tespit edilmiştir. Toplam kullanım içerisinde vakfenin dördüncü sırada sıklıkta yer aldığı saptanmıştır. Vakfe kullanımlarının kalış yapılan kısımlarda kullanıldığı tespit edilmiştir. İcrâcının vakfe kullanımlarıyla kalış hissiyatlarını desteklemeyi ve güçlendirmeyi amaçladığı sonucuna varılmıştır.

4.2.3. Yavaşlayarak icrâ

İcrâcının Bayâtî ve Hicâz taksiminde yavaşlayarak icrâ ifâde unsurunu kullandığı tespit edilmiştir. Yavaşlayarak icrânın toplam kullanım içerisinde beşinci sırada yer aldığı saptanmıştır. Yavaşlayarak icrâ ifâde unsurunun genellikle kalış yapılan kısımlarda, nağme yapısını güçlendirmek ve duruş hissiyatlarını belirginleştirmek amacıyla kullanıldığı sonucuna varılmıştır.

4.2.4. Hızlanarak icrâ

İcrâcının örneklemede yer alan tüm taksimlerinde hızlanarak icrâ ifâde unsurunu kullandığı tespit edilmiştir. Hızlanarak icrâ ifâde unsurunun toplam kullanım içerisinde üçüncü sırada sıklıkta yer aldığı saptanmıştır. Hızlanarak icrâ ifâde unsurunun taksimlerde yer yer hafif icrâ ifâde unsuru ve vibrato süsleme tekniğiyle kullanıldığı tespit edilmiştir. İcrâcının bu yolla dinamikleşen icrâ yapısını yer yer tınsal açıdan da zenginleştirmeyi amaçladığı saptanmıştır.

4.2.5. Hafif icrâ

İcrâcının örnekleme yer alan tüm taksîmlerinde hafif icrâ unsurunu aynı sıklıkta kullandığı tespit edilmiştir. Hafif icrâ ifâde unsurunun toplam kullanım içerisinde birinci sırada sıklıkta yer aldığı saptanmıştır. Hafif icrâ ifâde unsurunun kalış yapılan kısımlarda ve icrâ içerisinde genellikle vibrato süsleme tekniğiyle bir arada kullanıldığı tespit edilmiştir. İcrâcının hafif icrâ ifâde unsuru kullanımıyla ezgisel akışa ifâde zenginliği sağladığı, duruş ve bitiş hissiyatlarını desteklemeyi amaçladığı saptanmıştır. Hafif icrâ ve vibratonun bir arada kullanımıyla, icrâcı tarafından ifâde ve anlatımın tınısal zenginlikle de desteklenmesinin amaçlandığı saptanmıştır. Hafif icrâ ifâde unsurunun, İbrahim Benlioğlu'nun ney icrâsında, kullanım biçimi ve sıklığı bakımından en önemli unsurlardan olduğu sonucuna varılmıştır.

İbrahim Benlioğlu'nun örnekleme yer alan icrâları tavrı özelliği bakımından değerlendirildiğinde süsleme teknikleri içerisinde değerini kendisinden önceki notadan alan çarpma, vibrato, glissando ve vurkaç çarpmanın ön plana çıktığı tespit edilmiştir. İfâde unsuru kullanımı bakımından da tavrı özelliği içerisinde hafif icrâ ve vurgu ifâde unsurunun ön plana çıktığı saptanmıştır. İbrahim Benlioğlu'nun tavrı özelliği bakımından bol çarpmalı ve vibratolu bir icrâ yapısına sahip olduğu, icrâlarında ifâde sağlayan vurgu ve hafif icrâ gibi nüans öğelerine sıklıkla yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.6. Öneriler

Türk müziği icrâcılarının tavrı özelliklerinin belirlenmesi ve somut olarak ortaya konulabilmesi için icrâ analizi çalışmalarının yapılması önem arz etmektedir. Bu doğrultuda yapılacak çalışmalarla icrâcılarının icrâ özellikleri detaylı bir şekilde gözlemlenebilecektir. Bu da Türk müziği ses ve saz icrâcılığını daha iyi anlama ve gözleme imkânı sunacaktır. Bu yönde yapılacak icrâ analizi çalışmalarının sürdürülmesi ve araştırmacıların bu yönde teşviki dileğimizdir.

Kaynakça

- Arel, H. S. (1949). Sümerliler ve Sümer Musikisi 3. *Musiki Mecmuası*. 2(15), 3-5.
- Bükülmez, H. (2017). *Haydar Tathıyay ve Sadi İşılay'ın Keman İcrâlarının Tahlili*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2022). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (33. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çevikoğlu, T. (2008). *Döndükçe Gönülde Aşk Tazelenir*. Konya: Konya Valiliği İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Yayınları.
- Düzün, E. (2019). *İzzettin Ökte'nin Tanbûr Taksîmlerinin Tahlili*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Düzün, E. (2024). *Tanbûrî Cemil Bey'den Günümüze Türk Mûsikîsi'nde Tanbûr Üslûbu*. Doktora tezi. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Erguner, S. (2007). *Ney "Metod"*. (2. Baskı). İstanbul: Erguner Müzik.
- Farmer, H. G. (1979). "Mizmâr". *İslâm Ansiklopedisi*. Cilt: 8, 388-393 İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Gazimihal, M. R. (1961). *Musiki Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gölpınarlı, A. (2006). *Mevlânâ'dan Sonra Mevlevilik*. İstanbul: İnkilâp Yayınları.
- Gönül, M. (2010). *Nevres Bey'in Ud Taksîmlerinin Analizi ve Ud Eğitimine Yönelik Araştırmaların Oluşturulması*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Gunca, A. (2007). *Kemençe, Ney ve Tanbur İçin Orkestral Yazım Tekniği*. Sanatta Yeterlilik Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürel, M. (2016). *Nubar Tekyay'ın Keman Taksimlerinin Tahlii*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- İlgar, K. (2018). *Türk Müziği Viyolonsel İcrâcılığında Mes'ud Cemil*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Kaçar, G. Y. (2020). *Türk Müsikiğinde Eser ve İcrâ Tahlii Yöntemleri*. (1. Baskı). Ankara: Gece Kitaplığı Yayınları.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (İkinci yazım 37. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Malçok, B. (2013). *Son Yüzyılda Yayınlanmış Ney Metodlarının Metodolojik Olarak Analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mutçalı, S. (2012). *Arapça-Türkçe Sözlük*. İstanbul: Dağarcık Yayınları.
- Sanal, H. (1964). *Mehter Musikisi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Sarı, A. (2012). *Türk Müziği Çalgıları Ud Tanbur Kanun Kemençe Ney Kudüm*. İstanbul: Nota Yayıncılık.
- Say, A. (2005). *Müzik Ansiklopedisi III*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Toz, A. İ. (2014). *Niyazi Sayın'ın Taksimlerinde İcrayı Oluşturan Elemanların Transkripsiyonu*. (1. Baskı). İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Tüfekçi, A. (2011). *Coğrafi Yayılım, Kültür-Medeniyet Etkileşimleri Çerçevesinde: "Ney" Tarih, Teknik ve İcrasına İlişkin Karşılaştırmalı Bir Analiz*. Doktora Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Vural, F. G. (2019). *İslamiyet'ten Önce Türklerde Kültür ve Müzik*. (2. Basım). İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Yahya, G. (2000). *Yorgo Bacanos'un Ud Taksimleri*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. & şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İnternet kaynakları

URL-1: <http://www.demsanat.com/ibrahim-benlioglu> [Erişim. 15.03.2024].

Ekler Taksîm notaları

Bayâtî Ney Taksîmi
Mansûr Âhengi
Neyzen: İbrahim Benlioğlu

Bayâtî Ney Taksîmi
Mansûr Âhengi 3

2 Bayâtî Ney Taksîmi
Mansûr Âhengi

4 Bayâtî Ney Taksîmi
Mansûr Âhengi

Bayâti Ney Taksîmi
Mansûr Âhengi

5

Bayâti Ney Taksîmi
Mansûr Âhengi

6

Hicâz Ney Taksîmi
Müstâhsen Âhengi

Neyzen: İbrahim Benlioğlu

2

Hicâz Ney Taksîmi
Müstâhsen Âhengi

Hicâz Ney Taksîmi
Müstahsen Âhengi

3

4

Hicâz Ney Taksîmi
Müstahsen Âhengi

Hicâz Ney Taksîmi
Müstahsen Âhengi

5

Uşâk Ney Taksîmi
Kız Âhengi

Neyzen: İbrahim Benlioğlu

2

Uşşâk Ney Taksimi
Kız Âhengi

Uşşâk Ney Taksimi
Kız Âhengi

3

4

Uşşâk Ney Taksimi
Kız Âhengi

Uşşâk Ney Taksimi
Kız Âhengi

5

42. Tanbûrî Vefik Ataç'ın Segâh makamındaki tanbur taksiminin, icrâ tavrını oluşturan teknik unsurlar ve ezgi oluşumları bakımından incelenmesi¹

Emre DÜZÜN²

APA: Düzün, E. (2024). Tanbûrî Vefik Ataç'ın Segâh makamındaki tanbur taksiminin, icrâ tavrını oluşturan teknik unsurlar ve ezgi oluşumları bakımından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 732-752. DOI: 10.29000/rumelide.1469449.

Öz

Türk mûsikîsi bünyesinde geçmişten günümüze gelinceye kadar oluşmuş olan birikim ve bu birikim doğrultusunda gerçekleşen icrâlar, mûsikînin iç yüzüne ışık tutmaktadır. İnsan sesi ve ses icracılığıyla benzer şekilde, saz icrâlarında görülen tavrı yönelimleri, bunların icrâ içerisinde ne amaçla ve nasıl tayin edildiğinin tespiti gibi hususlar, mûsikîyi anlatmakta olan bir saz icrâsının tüm mâhiyetini ortaya koyabilen ipuçlarını bünyesinde barındırır. Buradan hareketle, Vefik Ataç'ın taksim icrâsını ele alan bu çalışma, Ataç'ın Segâh makamındaki taksim icrâsında görülen tavrı özelliklerini oluşturan teknik muhteviyâtın kullanım biçimlerine ve ezgi üretimlerine odaklanmaktadır. Ataç'ın icrâ özelliklerinin yorumlanması ve taksimdeki tavrı özelliklerinin ortaya çıkarılması, Türk mûsikîsi tanbur icrâcılığındaki yerinin vurgulanması ve tanburun icrâsıyla ilgili ayrıntıların kayıt altına alınması açısından önem arz etmektedir. İcrâ tahlilleri sonucu ortaya çıkacak olan teknik ayrıntılar, çoğu zaman konunun eğitimi ve öğrenimi bakımından da fayda sağlayıcı olabilmektedir. Bu doğrultuda ilerlenerek, nitel araştırma yöntemi ve tarama modeli kullanılan çalışmada, geçerli veri toplama tekniklerinden olan belge inceleme ve kaynak tarama kullanılmıştır. Çalışma konusunu oluşturan Ataç'ın Segâh taksimi üzerinde, içerik analizi ve betimsel analiz yapılmıştır. İncelemeler sonucunda, mızraplı çarpma, tril ve kaydırma süsleme tekniklerinin, Ataç'ın taksimdeki tavrı özellikleri içerisinde öne çıktığı, tartım, motif ve ezgilerin icrâyâ nitelik kazandıracak şekilde belli bir kompozisyon halinde kullanıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte çalışmanın sonuç kısmında farklı çalışmalar arasında yapılan değerlendirmelere yer verilerek, Ataç'ın bazı icrâcılarla tavrı etkileşimi içerisinde olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Türk mûsikîsi, Tanbûr, Vefik Ataç, Tavrı, İcrâ tahlili

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %4

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 04.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469449

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

² Arş. Gör. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türk Müziği Devlet Konservatuvarı, Türk Müziği Bölümü, Türk Sanat Müziği Anabilim Dalı / Research Assistant Dr., Sivas Cumhuriyet University, Turkish Music State Conservatory, Turkish Music Department, Turkish Art Music Department (Sivas, Türkiye), emreduzun58@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-6269-6037, **ROR ID:** https://ror.org/04f81fm77, **ISNI:** 0000 0001 2259 4311, **Crossreff Funder ID:** 501100002966

Analysis of tanburî Vefik Ataç's tanbur improvisation in the Segâh maqam in terms of technical elements and melodic formations that from the performance style³

Abstract

The accumulation within Turkish music throughout its history sheds light on the essence of music, reflecting on performances from past to present. Similar to vocal performances, the tendencies observed in instrumental performances offer clues about the essence of a musical performance. Therefore, this study focusing on Vefik Ataç's improvisational performance aims to analyze the technical aspects and melodic creations that constitute the characteristic features of his improvisation in the Segâh maqam. Interpreting Ataç's performance characteristics and identifying the improvisational tendencies in his improvisations is significant for highlighting his place in Turkish music as a tanbur performer and documenting details related to tanbur performance. The technical details revealed through performance analysis can often be beneficial for educational purposes. In this regard, using qualitative research methods and a survey model, document analysis and source review, which are valid data collection techniques, were employed in the study. Content analysis and descriptive analysis were conducted on Ataç's Segâh improvisation, revealing that techniques such as plucking, trills, and slides prominently feature in Ataç's improvisational tendencies, with motifs and melodies being used in a compositional manner to enrich the performance. Additionally, the conclusion of the study includes evaluations among different works, leading to the conclusion that Ataç interacted with some performers in terms of improvisational tendencies.

Keywords: Turkish music, Tanbûr, Vefik Ataç, Performance style, Performance analysis

1. Giriş

Türk mûsikîsi, icrâsı ve nazarî muhteviyâtının oluşmaya başladığı ilk dönemlerden günümüze, bir kültür mirası olarak muhafaza edilmiş, üzerinde tetkikler yapılmış ve intikâli sağlanmıştır. Şüphesiz bu süreç içerisinde yazılı kaynakların olduğu kadar, meşk yoluyla aktarılan bilgi, tecrübe ve mûsikî hissiyatının da önemi büyüktür. Mûsikînin pratikteki icrâsını ve soyut algıyı işaret eden ses hazinesinin, esâsında bu mirasın içerdiği eşsiz sanatın en müşahhas delili ve izahı olduğunu söylemek de elbette mümkündür. Asırlardır içinde bulunduğumuz coğrafyanın her köşesinden izler barındıran Türk mûsikîsini, en iyi şekilde anlatan, icrâ edilerek yaşatılmasına olanak veren en etkin yollardan birisi ise geçmişten günümüze kullanılagelen çok çeşitli sazların icrâsı ve bu doğrultuda gelişen saz icracılığıdır.

Türk mûsikisinde saz icracılığının gelişimi, sözlü mûsikînin gelişimi ve benimsenmesinden çok sonraları oluşmaya başlamıştır. Bu durumun temel sebebi olarak mûsikîmizin esâsında sözlü eserler ve insan sesi

³ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 4

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 04.03.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469449

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

üzerinde şekillenmiş oluşu gösterilebilir. Bununla birlikte özellikle Osmanlı dönemindeki Türk mûsikîsi yönelimlerinin ise saz icrâcılığının gelişimine ön ayak olmuş olduğu görülür. Osmanlı mûsikîsinin oluştuğu dönemlerde yalnızca saz icrâsı için eser bestelemiş olan bestekârların varlığı bilinmektedir. Bu icracılara örnek olarak Gazi Giray Han (1554-1607) ve Kantemiroğlu (1673-1723) verilebilir.

Saz eserlerinin bestelenmesi, bunların nitelikli bir şekilde icrâsı için yeterli olanağı sağlayan sazlar ve icrâda mâhir olan saz icrâcılarının da gelişimini tetiklemiştir. Türk mûsikîsinde, yukarıda açıklanan gelişim süreçleri içerisinde virtüöz olarak kabul edilen ilk icrâcı Tanbûrî Cemil Bey'dir (1871-1916). Cemil Bey, icrâsı zor olan saz eserlerini ve taksimlerini virtüözlük derecesinde icrâ ederek, saz icrâcılığındaki en üstün icrâ örneklerini göstermiştir. (Behar, 1993, s. 96). Saz icrâcılığında yalnızca tanburun icrâsı özelinde değil, diğer pek çok mızraplı ve yaylı sazın icrâcılığı üzerinde de tesiri bulunan Cemil Bey'in tavrı özellikleri, günümüz Türk mûsikîsi saz icrâcılığının niteliğine de büyük etki etmiştir.

Tanbûrî Cemil Bey, genç yaşından itibaren İstanbul'un müzik çevrelerine yeteneği ile temayüz etmiş, kadim geleneğe bağlı kalarak Türk müziğine kazandırdığı yeni yorum ve icrâ üslûbu ile sonraki nesiller için ilham kaynağı olmuş, bulunduğu müzik çevresinde her zaman başat bir aktör olarak kabul edilmiştir. (Hatipoğlu, 2021, s. 105).

Bu doğrultuda gelişen süreçler içerisinde farklı icrâcılar tarafından söz konusu tavrı özellikleri taşınmış ve bu yolla tanbur icrâcılığındaki üslûp ve tavrı mirası ortaya çıkmıştır. Tavrı özelliklerini oluşturan en küçük unsurlar incelendiğinde, bunların icrâcıların kişisel yönelimleriyle ortaya çıkmış olduğu anlaşılabilir. Bu yönelimler, mûsikînin icrâsındaki kısmî serbestliğe işaret etmektedir. Türk mûsikîsi eserleri, icrâlarıyla mukâyese edildiğinde, bestekârların dahî eseri icrâ ettikleri şekliyle notaya almadıkları anlaşılmaktadır. İcrâdaki bu serbestlik, esasında Türk mûsikîsindeki yüksek estetik ve sanat algısını ortaya koymakta ve bu yolla icrâcıların kâbiliyetlerinin bir ölçüsü halini almaktadır. (Yahyâ, 2005, s. 216).

Türk mûsikîsi tanbur icrâcıları ele alındığında öne çıkan birkaç tanbur üstâdının ismi Cemil Bey öncesinde ve sonrasında olmak üzere sıklıkla zikredilir. Cemil Bey'den önceki dönemde en fazla öne çıkan isim Tanbûrî İzak'tır. (1745-1814). Tanbûrî İzak, aynı zamanda Cemil Bey ile farklılaşarak revaçtan düşmüş olan klasik tanbur icrâ üslûbunu oluşturan icrâcı olmasıyla da meşhurdur. Tanbûr icrâsının en çok rağbet gördüğü dönem olan 18. yüzyılda ise Tanbûrî Mustafa Çavuş (1700-1770), Dilhayat Kalfa (1710-1780), Zeki Mehmet Ağa (1776-1846), Tanbûrî Ali Çavuş (1816-1885) gibi isimlerin öne çıkmış olduğu görülmektedir. Tanbûr icrâcılığında 19. yüzyıla gelindiğinde ise Tanbûrî Kuyumcu Oskiyam (1780-1870), Tanbûrî Büyük Osman Bey (1816-1885), Tanbûrî Ali Efendi (1836-1902) ve Tanbûrî Cemil Bey (1871-1916) gibi üstatların tanbur icrâcılığında yer bulmuş olduğu görülür. (Özdemir, 2018, s. 137-138).

20. yüzyıl ve günümüze yakın tarihler ele alındığında ise Cemil Bey'in öğrencileri olan icrâcılarının ve sonrasında ise yine Cemil Bey üslûbunun etkileriyle bu silsileye dahil olmuş icrâcılarının Türk mûsikîsi tanbur icrâcılığında yer bulduğunu görmekteyiz. Bu icracılara verilebilecek ilk örnekler Refik Fersan (1893-1965), Mesud Cemil'dir. (1902-1963) Sonraları ise farklı tavrı özellikleri doğrultusunda değerlendirildiklerinde, geçmişteki İzak-Oskiyam üslûbundan da izler taşıdığını söyleyebildiğimiz İzzettin Ökte (1910-1991) ve Ercüment Batanay (1927-2004) icrâlarıyla dikkat çekmektedir. Günümüz tanbur icrâcılığında ise Cemil Bey izinde ilerleyerek kendi icrâ özelliklerini oluşturmuş olan Tanbûrî Necdet Yaşar'ın etkileri görülmekle birlikte, tanbur icrâcılığının gelişimi ve intikâli gelenekten kopmadan sürdürülmektedir. Bu intikâlin getirilerini ve tanburun icrâsındaki farklı tavrı yönelimlerini

de yine geçmişten gelen birikim içerisinde kendi icrâsını inşa etmiş olan pek çok icrâcının incelenmesiyle anlayabilmekteyiz.

Bugün, Türk mûsikîsi tanbur icrâcılığı hakkındaki alan yazın içerisinde, tarihsel süreç içerisinde öne çıkmış olan ve mûsikî çevrelerinde çokça anılan icrâcılarının hemen hepsiyle ilgili çalışmalara rastlanmaktadır. Ancak halen bu alandaki eksik halkaların bazıları tamamlanmamıştır. Bu doğrultuda farklı icrâ tavrılarının ve/veya tavrılar arası bağlantıların ortaya çıkarılabilmesi için, saklı kalmış pek çok icrâcî ve icrâlarının incelenmesi elzemdir. Bu hususta değerlendirilebilecek tanbur icrâcılarında birisi de Urfa'lı tanburî Vefik ATAÇ'tır.

Vefik ATAÇ



Vefik Ataç'a ait fotoğraf (Balak, 2009, s. 44).

Vefik Ataç, 1946 yılında Urfa'da doğmuştur. Babası Mustafa Ataç, annesi Zeynep Aliye Neriman hanımdır. Ataç, Urfâ'nın mûsikî alanında yetiştirdiği en önemli sanatkârlarındandır. Bununla birlikte Urfâ'daki mûsikî kültürünün son 100 yılı için önem arz eden şahsiyetlerin birçoğu Ataç ailesine mensuptur. Bu ailedeki önemli isimlerden birisi olarak Vefik Ataç'ın babası Mustafa Ataç (Ali Çini Mustafa) gösterilebilir. Mustafa Ataç, Mâhûr makamında bestelenmiş olan "Urfamızın dört etrafı bahçalar" ile "Ah bu dere yonca" gibi klasik türkülerini Urfa mûsikî kültürüne kazandırmış önemli bir bestekârdır. Vefik Ataç'ın amcası Mehmet Ataç ise Türkiye radyolarında benimsenerek sıkça icrâ edilen "Bilmem feleğin kastı ne", "Ta ezelden yüzüm gülmez ağlarım", Mektubu Gelmez Yârin", "Derbederim yoktur yuvam", "Felek hançerini almış eline" gibi pek çok türküyü repertuvara kazandırmıştır.

Vefik Ataç, daha ilkökul yıllarındayken babası ve amcasının mûsikî bilgilerinden istifâde etmeye başlamıştır. Daha sonra Aziz Çekirge, Abdurrahman Savaş, Corci Gümüşkalem (Kemânî Corci), Mahmut Güzelgöz, Kutlu Ulaş gibi isimlerle çalışmalarını sürdürmüştür. Ataç, çocukluk yıllarında edinmeye başladığı değerli mûsikî bilgileri sayesinde de ortaokul yıllarındayken makam bilgisine sahip olmuş ve birden fazla enstrümanı icrâ edebilir hale gelmiştir.

Vefik Ataç, Tanbûr ile Ayhan Sökmen vasıtasıyla tanışmıştır. Tanbûrî Cemil Bey, İzzettin Ökte, Necdet Yaşar gibi üstatları dinleyerek onların izinde ilerlemiş ve kendi icrâsını geliştirmiştir. Tanbûrî Necdet

Yaşar'ın, kendisiyle ilgili şu sözleri dikkat çekicidir “Günümüzde birçok tanburî beni taklit ediyor, fakat Vefik kendini çalıyor” Yaşar'ın bu sözleri, Ataç'ın kendine has bir icrâ tavrının olduğunu vurgular niteliktedir.

Ataç, 1969 yılında TRT İzmir Radyosu'na yetişmiş tanbur sanatçısı olarak başlamıştır. Vefatına kadar bünyesinde bulunduğu bu radyoda müdürlük ve koro şefliği görevlerinde bulunmuştur. Çok çeşitli makamlarda sözlü besteleri ve saz eseri besteleri bulunan Ataç'ın özellikle sözlü bestelerini ünlü solistler programlarına sürekli dahil etmiş ve severek okumuşlardır. Ataç, 1987-1992 yıllarında Ege Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı'nda nazariyat, tanbur ve lavta dersleri vermiştir. Günümüzün önde gelen tanbur icrâcılarında olan Kağan Ulaş'ta Vefik Ataç'ın öğrencisidir.

Vefik Ataç, radyolarda ses ve saz sanatkârı olarak görev yapmakta olan pek çok öğrenci yetiştirmiştir. Ataç, 9 Mart 1999 tarihinde ebediyete irtihâl ederek aramızdan ayrılmıştır. (Kürkçüoğlu, 2010, s. 1-3; Balak, 2009, s. 44).

Problem durumu ve problem cümlesi

Türk mûsikîsi tanbur icrâcılığı alanında birkaç tanbur icrâcısına ait taksim ve saz eseri icrâlarının incelendiği makâle ve tez çalışmaları karşımıza çıkmakla birlikte, bu alanda önem arz eden bazı icrâcılar konu alan çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu icracılardan birisi de giriş bölümünde hakkında bilgiler verilen tanburî Vefik Ataç'tır. İcrâsında görülebilecek özgün tavrı yönelimleri, tavrı unsurlarını tanbur üzerinde tatbik edişiyile ilgili ayrıntılar, tanbur icrâcılığı silsilesiyle ilgili bilgiler, Ataç'ın alandaki önemini vurgulayabilmek için önem arz etmektedir. Bu doğrultuda, çalışmanın problem cümlesi “*Vefik Ataç'ın Segâh taksimindeki tavrı özelliklerini oluşturan teknik unsurlar ve ezgi oluşumları nasıldır?*” şeklinde belirlenmiştir.

1.1. Alt problemler

Vefik Ataç'ın Segâh taksimindeki teknik unsurlara ilişkin alt problemler

1. Vefik Ataç'ın süsleme tekniklerini kullanım biçimi nasıldır?
2. Vefik Ataç'ın ifade unsurlarını kullanım biçimi nasıldır?
3. Vefik Ataç'ın mızrap kullanımı nasıldır?
4. Vefik Ataç'ın tartım kullanım biçimi nasıldır?

Vefik Ataç'ın Segâh taksimindeki ezgi oluşumlarına ilişkin alt problemler

1. Vefik Ataç'ın Segâh taksiminde sık kullandığı motifler nasıldır?
2. Vefik Ataç'ın motifleri kullanım biçiminden hareketle taksimdeki ezgi anlayışı nasıldır?

1.2. Amaç

Bu çalışmada, tanburî Vefik Ataç'ın icrâ etmiş olduğu Segâh tanbur taksiminin tahlili doğrultusunda, tavrı özelliklerini oluşturan teknik unsurları kullanım biçimi ve ezgi anlayışının ortaya çıkarılması neticesinde, Vefik Ataç'ın Segâh taksim özelindeki icrâ özelliklerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

1.3. Önem

Çalışma, Vefik Ataç'ın icrâ özellikleriyle ilgili alandaki ilk makale çalışması olması, Ataç'ın, Türk mûsikîsi tanbur icrâ silsilesi içerisindeki yerinin tespitinin yapılabilmesini sağlaması, Vefik Ataç'ın tavrı özellikleri doğrultusunda yapılan yorumlar ve elde edilen sonuçların, tanbur eğitiminde de kullanılabilir materyalleri içeriyor olması ve son dönemde tanbur icrâcıları ile ilgili konularda gelişmeye başlamış olan araştırma alanına katkı sağlaması gibi yönlerden önemli görülmüştür.

1.4. Varsayımlar

Çalışmada,

- Çalışmanın konusunu oluşturan Segâh taksim kaydının Vefik Ataç'a ait olduğu,
- Segâh taksim özelinde ortaya çıkarılmış olan tavrı unsurlarının kullanım biçimlerinin, Ataç'ın icrâ tavrı hakkında bilgi verici nitelikte ve yeterlilikte olduğu

Varsayımlarından hareket edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma,

1. Vefik Ataç'ın günümüze intikâl etmiş tanbur taksimleri içerisinde seçilen Segâh taksimi ve bu taksimde görülen tavrı özellikleriyle,
2. taksim icrâsının tahlilinin ortaya konulabilmesine yönelik olarak belirlenmiş olan alt problem başlıkları ve alt problemler çatısı altındaki inceleme alt başlıklarıyla sınırlandırılmıştır.

2. Yöntem

Çalışmada Vefik Ataç'ın tavrı özelliklerinin çözümlenmesi ve nitelikli bir şekilde, öznel anlatımlarla da desteklenerek derinlemesine bir bakış açısıyla yorumlanabilmesi amacıyla "Nitel Araştırma Yöntemi" kullanılmıştır. Nitel araştırma, 20. yüzyılda insanoğlunun doğasında görülen karmaşık ve doğal olguların derinlikli bir şekilde incelenmesi amacıyla psikoloji, antropoloji ve sosyoloji alanında ortaya çıkmıştır. Nitel araştırma, araştırma probleminin çözümlenmesi sürecinde, öznel görüşlere yer verilerek daha özgür bir yaklaşımın sağlanabilmesi ve konunun belirli bir sosyal ortamda daha derin bir şekilde incelenmesine olanak tanınması sebebiyle, "yorumlayıcı araştırma" ve "alan araştırması" gibi isimlerle de kullanılabilir. (Baltacı, 2019, s. 369).

Araştırma modeli

Çalışmada betimsel analize yönelik olarak "Tarama Modeli" kullanılmıştır. Tarama, geçmişte veya günümüzde bulunan bir durumun, değiştirilmeden incelenerek tespit edilmesini sağlayan bir araştırma modelidir. Tarama modelinde, araştırılmak istenen konunun en uygun şekilde gözlemlenmesi ve belgelenmesi esastır. (Karasar, 2020, s. 109).

Veri toplama teknikleri

Çalışmada, Vefik Ataç ile ilgili yazılı ve işitsel verilerin elde edilebilmesi amacıyla “Doküman İnceleme ve Belge Tarama” teknikleri kullanılmıştır. Doküman inceleme, araştırma konusu hakkında kurumlar ve kişiler tarafından yazılan, hazırlanan yazılı içeriğin analizinin yapılmasıdır. (Seyidoğlu, 2016)

Belge tarama konu ile ilgili mevcut olan tüm kayıt ve belgelerin toplanması ve veri elde edilmesi sürecidir. Bu potansiyel veri elde etme materyalleri plaklar, fotoğraf, cd, ses veya video kayıt cihazları, arkeolojik buluntular, mektup, ansiklopedi, rapor, tutanak ve resmi yazılar olabilir. (Karasar, 2020, s. 229).

Verilerin analizi

Çalışma süreci içerisinde elde edilen veriler, “Betimsel Analiz” ve “İçerik Analizi” ile analiz edilmiştir. İçerik analizinin amacı, konu ile ilgili toplanan verilerin açıklanabilmesi için kavramlar ve bağlantılara ulaşılmasıdır. Betimsel analiz ile birlikte kullanılma amacı, betimsel analiz sırasında yapılan yorumlamaların daha derin bir analiz işleminden geçirilerek, konunun farklı boyutlarında yatan anlamları keşfedebilmektir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242).

Çalışmanın oluşum basamakları ve önemli hususlar

1. Vefik Ataç'ın Segâh makamındaki tanbur taksimi, tahlil işlemlerine tabi tutulmak üzere notaya alınmıştır.
2. Notaya alım sırasında gerekli görülen kısımlar yavaşlatılarak dinlenmiş ve sağlamasının yapılabilmesi için tanbur ile de icrâ edilerek kontrollerden geçirilmiştir.
3. taksim dijital ortama aktarımında Finale 2014 nota yazım programı kullanılmıştır.
4. Çalışmada teknik unsurlar ve ezgi unsurlarını ifade eden terminolojide mümkün olduğu kadar Türkçe terimlerin kullanılmasına özen gösterilmiş ve gerek duyulan yerlerde bu Türkçe terimlerin yanında parantez içerisinde evrensel terimlere de yer verilmiştir.
5. Çalışma içerisindeki tahlil başlıkları altında konularla ilgili verilen örnekler üzerinde dikkat çekmesi istenen kısımlar, kare ve/veya dikdörtgen çizimlerle belirtilerek işaretlenmesi sağlanmıştır.
6. Çalışmadaki tahlil basamakları ve alt problemlerin belirlenmesi gibi hususlarda 2020 yılında kitap haline getirilmiş olan Gülçin Yahyâ Kaçar İcrâ Tahlili Yöntemi'nden faydalanılmıştır.

3. Bulgular ve yorum

3.1. Segâh taksimdeki teknik unsurlara ilişkin bulgular ve yorum

3.1.1. Vefik Ataç'ın süsleme tekniklerini kullanım biçimine ilişkin bulgular ve yorum

Mızrapsız çarpma

Vefik Ataç, Segâh taksim 4. son dizeği olan 9. dizeleri haricindeki tüm dizelerinde mızrapsız çarpma kullanımına yer vermiştir. Ataç'ın mızrapsız çarpma kullanım biçimi aşağıdaki örneklerde gösterilmiştir.



Örnek 1

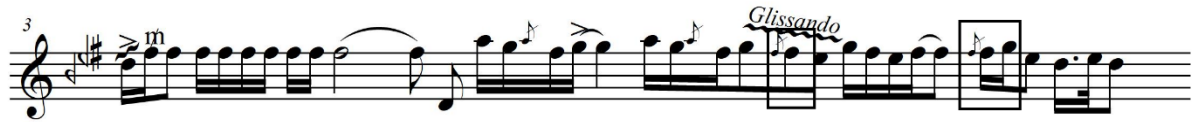


Örnek 2

Vefik Ataç'ın, taksim icrâsında değerini kendisinden önceki notadan alan ve tanburda mızrapsız şekilde icrâ edilen çarpmalardan etkin bir şekilde faydalanmakta olduğu görölmektedir. Genellikle tartım kalıpları içerisinde bir alt perdeye inilen nota birleşimleri arasında, ilk perde ve ikinci perdeyi bağlama amacıyla kullanılmış olduğu görölen mızrapsız çarpmaların, Ataç'ın icrâsındaki ezgi akışını daha bağlı ve bütönlöklü kıldığı söylenebilir.

Mızraplı çarpma

Vefik Ataç, Segâh taksim son dizeği hariç tüm dizelerinde bir veya birden fazla kez mızraplı çarpma kullanımına yer vermiştir. Ataç'ın mızraplı çarpma kullanım biçimi aşağıdaki örneklerde gösterilmiştir.



Örnek 1



Örnek 2

Vefik Ataç'ın taksim icrâsı incelendiğinde, mızraplı çarpmaların sıklığı göze çarpmaktadır. Tanbûrda mızrap vuruşuyla icrâ edilen (genellikle alt mızrap vuruşu) mızraplı çarpmaların, sonrasında gelen perdenin icrâsının üst mızrap darbesine denk getirilmesini sağlayarak daha kararlı bir şekilde seslendirilmesine olanak verdiği ve bu yolla tartımı oluşturan perdelerin icrâsını süsleyerek daha nitelikli bir hâle getirmekte olduğu düşünülmektedir. Ataç'ın icrâsındaki mızraplı çarpmalar doğrultusunda oluşan hissiyâtın, çarpma sonrasında gelen perdede vurgu yapılmaya bile perdelerle dikkat çekme aracı olarak da kullanılmış olduğu söylenebilir.

Tril

Vefik Ataç, Segâh taksiminde 1, 6 ve 9. dizelerde tril kullanımına yer vermiştir. Ataç'ın tril kullanım biçimi aşağıdaki örneklerde gösterilmiştir.



Örnek 1



Örnek 2

Vefik Ataç'ın, taksim icrâsında kalış göstermiş olduğu perdelerde zaman zaman tril kullanımlarına yer verdiği görülmektedir. Trilin tanburdaki icrâsının perde ve dolayısıyla mızrap tekrarlarıyla yapılabiliyor oluşu göz önünde bulundurulduğunda, Ataç'ın kalış gösterilen perdeleri tril kullanımıyla dinamik hâle getirerek canlı tutmayı amaçladığı söylenebilir.

Kaydırma (Glissando)

Vefik Ataç, Segâh taksiminde 1, 2 ve 9. dizeleri hariç tüm dizelerinde kaydırma kullanımına yer vermiştir. Ataç'ın kaydırma kullanım biçimi aşağıdaki örneklerde gösterilmiştir.



Örnek 1



Örnek 2

Vefik Ataç'ın taksim icrâsı incelendiğinde, kaydırma kullanımlarına önem verilmiş olduğu ve kaydırma süsleme tekniği yardımıyla bazı tartım kalıplarının icrâsında farklılık elde edildiği görülmektedir. Ataç'ın kaydırma kullanmış olduğu kısımlar ele alındığında, kaydırmaların genellikle yakın perdeler arasındaki atlamalarda ve hatta birbiri ardına gelen perdelerin icrâsında kullanılmış olduğu göze çarpmaktadır. Söz konusu kullanımların görüldüğu tartımların, kaydırmayla uyumlu şekilde geliştiği söylenebilir. Birbirine kaydırmayla bağlanan perdeler, tartımların icrâsını daha bağlı ve bütünlüklü bir hâle getirmektedir. Bununla birlikte ikinci örnekteki inici kaydırma kullanımlarıyla birden çok perdenin pestleşme temâyülünün desteklenmekte olduğu görülmektedir.

3.1.2. Vefik Ataç'ın ifâde unsurlarını kullanımı biçimlerine ilişkin bulgular ve yorum

Vurgu

Vefik Ataç, Segâh taksiminin 5, 7 ve 9. dizelerinde vurgu kullanımına yer vermiştir. Ataç'ın vurgu kullanım biçimi aşağdaki örneklere gösterilmiştir.



Örnek 1



Örnek 2

Vefik Ataç'ın taksim icrâsı incelendiğinde, vurgu kullanımlarının belli bir amaç doğrultusunda benzer kısımlarda kullanılmakta olduğu çıkarımı yapılabilmektedir. Ataç'ın vurgu kullandığı perdelerden hemen sonra gelen perdelerin çoğunlukla mızrapsız icrâ edilmiş olduğu görülmektedir. Buradan

hareketle, vurgu ile güçlenen ilk perdenin tınısının, sonradan gelen perdenin mızrapsız bir şekilde seslendirilebilmesine alt yapı hazırlamakta olduğu söylenebilir. Söz konusu kullanım biçimleriyle, Ataç'ın icrâsında birbirini destekleyen unsurlar yardımıyla ifâde zenginliği oluşmakta olduğu düşünülebilir.

Hızlanarak icrâ

Vefik Ataç, Segâh taksiminin yalnızca girişteki ilk ezgisinin sonunda görülen kalıpta hızlanarak icrâdan faydalanmıştır. Ataç'ın hızlanarak icrâ ettiği kısım, aşağıdaki örnekte gösterilmiştir.



Örnek 1

Vefik Ataç'ın hızlanarak icrâ etmiş olduğu kısım incelendiğinde, tiz segâh perdesi tutularak yapılan kalış bölgesinin gidere hızlanır şekilde icrâ edilmiş olduğu görülmektedir. Tekrarlı perdelerin hemen ardından yine aynı perdede olan tril kullanımı ise hızlanma temâyülünün ulaşmış olduğu son nokta bakımından dikkat çekicidir. Ataç'ın, hızlanarak tekrarladığı perdelerden sonra perdeyi tril kullanımıyla tekrarlamaya devam etmiş olması, hızlanarak icrâ ettiği kısmın tril kullanımıyla da desteklenmekte olduğunu düşündürmektedir. Ataç'ın, ifâde unsuru ve süsleme tekniği birliktelikleriyle ilgili kısımda dinamik bir anlatım oluşturmuş olduğu söylenebilir.

3.1.3. Vefik Ataç'ın mızrap kullanımına ilişkin bulgular ve yorum

Tanbûr icrâsında, mızrap kullanımı çerçevesinde tavrı ve en üst çatıda üslûbu belirleyen en önemli etkenlerden birisi mızrap kullanım sıklığıdır. Aşağıdaki başlık altında Ataç'ın mızrap kullanım sıklığı ve kullanım biçimiyle ilgili olarak mızrapsız icrâ etmiş olduğu perdeler ve mızrap kullanımını arttıran perde tekrarlı mızrap vuruşu görülen bölgeler incelenmiştir.

Mızrapsız perde icrâsı

Vefik Ataç, Segâh taksiminin 6. dizeği hariç tüm dizelerinde mızrapsız perdelerden faydalanmıştır. Ataç'ın mızrapsız perde kullanım biçimi aşağıdaki örneklerde gösterilmiştir.



Örnek 1



Örnek 2

Vefik Ataç'ın Segâh taksimi incelendiğinde, taksim genelinde mızrapsız perdelerden sıklıkla faydalanılmış olduğu göze çarpmaktadır. Bu mızrapsız perdeler, buldukları kısımlar ve tercih edildiği perdeler bakımından ele alındığında hem kaydırmalarla ulaşılan perdelerde hem de ezgi içerisindeki tartım kalıplarını oluşturan perdelerde kullanılmış oldukları görülmektedir. Ataç'ın, tanbur icrâsında bilinen ve kaydırma kullanımları sonucunda zarûrî hâle gelmekte olan mızrapsız perde icrâları vasıtasıyla kaydırmayla ulaşılan perdelerde bir önceki perdeden alınan tınıyı sürdürmekte olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte ezgi içerisindeki diğer mızrapsız perde kullanımları ise dikkat çekicidir. Yukarıdaki ikinci örnekte de görüldüğü üzere tartım kalıplarının icrâsı sırasında tartım içerisinde aynı konumda bulunan perdeler sürekli olarak mızrapsız icrâ edilmiştir. Söz konusu perdelerden hemen önce de vurgu kullanımları yapılarak mızrapsız perdeler için güçlü tını alt yapıları oluşturulmaktadır. Bu doğrultuda, Vefik Ataç'ın, mızrapla icrâ edildiğinde sert duyumlara sebep olabilecek ezgilerde mızrapsız perdelerden faydalanarak anlatımı daha nahif bir duyuma ulaştırmış olduğu düşünülmektedir.

Perde tekrarlı mızrap vuruşları

Vefik Ataç, Segâh taksimının son dizeği hariç tüm dizelerinde perde tekrarlı mızrap vuruşlarına yer vermiştir. Ataç'ın perde tekrarlı mızrap kullanımı aşağıdaki örneklerde gösterilmiştir.



Örnek 1














Örnek 2




Vefik Ataç'ın Segâh taksimi incelendiğinde, tekrar eden perdelerin perdeler üzerindeki kalışları oluşturmuş olduğu görülmektedir. Ancak bu kısımlarda dikkat çekici olan bir diğer durum ise tekrar eden perdelerin ezgiler arasında birer köprü görevi görmesidir. Bir ezgiden diğerine gidilen süre içerisinde tekrar edilmiş olan perdeler yardımıyla anlatımın canlı tutulmakta olduğu düşünülebilir. Vefik Ataç'ın, farklı kısımlarda yapmış olduğu perde tekrarlı mızrap vuruşlarıyla anlatımdaki devinimi koruduğu, bu yönelimin ise mızrap kullanımı arttırmış olduğu söylenebilir. Mızrapın ve perdelerin

tekrar içerisinde olduğu tril kullanımları da mızrap kullanımını arttırıcı bir etki göstermekte birlikte yukarıda açıklanan düşünceye örnek olarak gösterilebilir.

3.1.4. Vefik Ataç'ın tartım kullanım biçimine ilişkin bulgular ve yorum

Vefik Ataç'ın Segâh taksimindeki tartım kullanım biçimi ve icrâsındaki tartım tercihleriyle oluşan yönelimlerin ortaya çıkarılabilmesi amacıyla, Ataç'ın taksimindeki tartım kalıpları sıklık ve dizek sayılarına göre sayılarak çizelge hâline getirilmiştir. Tartım kalıpları en az 2 kez kullanılmış olmaları gözetilerek seçilmiştir.

Tartım Kalıbı	Dizek/kullanım dağılımı	Toplam kullanım
1 	1/1, 4/1, 6/1	3
2 	1/2, 2/2, 3/1, 6/1, 8/2	8
3 	2/2, 3/1, 4/1	3
4 	5/2	2
5 	1/1, 4/2, 5/2, 8/1, 9/1	7
6 	4/1, 5/1, 6/1, 7/1	4
7 	4/1, 8/3, 9/3	7
8 	5/6, 8/1,	7
9 	6/3	3
10 	7/1, 8/1	2
11 	3/1, 7/1	2

12		1/3, 3/2, 4/1, 6/1, 8/2,	9
13		4/2	2
14		6/1, 7/1	2

Çizelge 1. Tartım kullanım sıklığı çizelgesi




Vefik Ataç'ın tartım kullanımları incelendiğinde, 2, 5, 7, 8 ve 12 sıra numaralı tartımları sık kullanmış olduğu görülmektedir. Bu tartımlardan 2 ve 12 numaralı tartımların ezgiler arasındaki geçişleri sağlayan bağlayıcı tartımlar olduğu düşünülmektedir. 5 ve 8 numaralı tartımların ise Ataç'ın ezgi oluşumlarında görülen karakteristik tartımlar olduğu söylenebilir. Vefik Ataç, söz konusu tartımların birden çok kez kullanımıyla motifler oluşturmakta ve ezgi akışını tayin etmektedir. Söz konusu tartım yapıları incelendiğinde bu tartımların az perdeden oluşan ancak anlatımdaki genel akışı etkileyerek taksimdeki kompozisyonu ortaya çıkaran tartımlar olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte Ataç'ın üçleme ve birden fazla onaltılık notanın farklı dizilimleriyle oluşan tartım kalıplarıyla da anlatımda dinamik motifler oluşturmuş olduğu ve taksim bütüncül bir yaklaşımla incelendiğinde, Ataç'ın tartım tercihlerinin özgün, ezgi işleyişi bakımından zengin ve dikkat çekici bir anlatımı ortaya çıkarmaya yönelik olarak geliştiği düşünülmektedir.

3.2. Segâh taksimdeki ezgi oluşumlarına ilişkin bulgular ve yorum

Bu alt problem başlığı altında Vefik Ataç'ın taksimindeki ezgi yapısını oluşturan unsurlar incelenerek, taksimde izlenmiş olduğu anlatım, ezgi tayinleri çerçevesinde yorumlanmıştır.

3.2.1. Vefik Ataç'ın sık kullanmış olduğu motif biçimlerine ilişkin bulgular ve yorum

Vefik Ataç'ın sık kullanmış olduğu motifler tespit edilerek aşağıdaki çizelgede sıklık sırasına göre verilmiştir. Motif seçimleri hususunda Ataç'ın bir motifi en az 2 kez kullanmış olması durumu gözetilmiştir.

Sekvens motifi	Kullanım sıklığı
1 	5
2 	3
3 	2

Çizelge 2. motif sıklığı çizelgesi

Vefik Ataç'ın kullanmış olduğu motifler incelendiğinde, tartım kullanımlarına ilişkin bölümde ele alınan ve Ataç'ın ezgi oluşumlarının temelini oluşturan yapı taşları olduğu görülen tartım kalıplarının birleşimleriyle meydana geldikleri anlaşılmaktadır. Ataç'ın, sık kullandığı tartımlarla oluşturduğu motifleri bir alt perdeyi temel alarak birbiri ardına icrâ etmek suretiyle, anlatımda dikkat çekici bir yönelimle sekvensler oluşturmuş olduğu görülmektedir. Sekvens (Sequence)'in kelime anlamı "silsile, birbiri ardına gelme" şeklindedir. (<https://tureng.com/tr>). Mûsikîde ezgi üretimi sağlayan tekniklerden olan sekvensin oluşumu incelendiğinde de benzer motiflerin farklı perde temelinde sıralanmakta olduğu görülür. Bununla birlikte Ataç, sekvens oluşumlarını aynı dizekte kullanmak yerine farklı bir dizekte de tekrar etmektedir. Söz konusu motif eklentileriyle, Vefik Ataç'ın, farklı ezgiler arasında dahî bir uyum elde etmekte olduğu düşünülmektedir. Ataç'ın sık kullanmış olduğu motiflerin genellikle icrâyı canlı tutabilecek nitelikteki motif yapıları olduğu söylenebilir.

3.2.2. Vefik Ataç'ın motif icrâlarından hareketle taksimindeki ezgi anlayışına ilişkin bulgular ve yorum

Yukarıda yorumlanmış olan motif kullanımlarından yola çıkıldığında, Vefik Ataç'ın Segâh taksimini oluşturan ezgileri genellikle birbiriyle uyumlu motiflerle icrâ etmiş olduğu düşünülmektedir. taksim incelendiğinde, Ataç'ın bazı motifleri ezgiler içerisinde farklı perdeleri temel alarak tekrar etmek suretiyle oluşturmuş olduğu sekvenslerin, taksimdeki ilgili kısımlarda anlamlı bir ezgi düzeni oluşturmuş olduğu söylenebilir. Tekrarlı motiflerle Segâh makamını karar hissiyatına yönelten ve taksimi sonlandıran ezgilerin, söz konusu ezgi düzeniyle bir bitiş kompozisyonu hâlinde icrâ edilmiş olduğu görülmektedir. Ataç'ın, uyumlu motif ve ezgi tayinleriyle, taksimdeki anlatımı nitelikli kılmayı amaçladığı ve ezgi anlayışı bakımından anlatımda birbirini tamamlayıcı yönelimler göstermekte olduğu çıkarımı yapılabilir.

4. Sonuçlar

4.1. Vefik Ataç'ın Segâh taksimindeki teknik unsurlara ilişkin sonuçlar

4.1.1. Vefik Ataç'ın süsleme tekniklerini kullanım biçimine ilişkin sonuçlar

Vefik Ataç'ın Segâh taksimdeki süsleme tekniği kullanımları ele alındığında, dikkat çeken ilk süsleme tekniğinin mızraplı çarpmalar olduğu tespit edilmiştir. Ataç, tartımların başlangıç perdelerinde sıklıkla kullanmış olduğu mızraplı çarpmalarla, tartım ve ezgi başlangıçlarını sürekli olarak desteklemektedir. İlgili kısımlardaki mızraplı çarpma kullanımlarının, tartımları oluşturan perdelerin icrâsı için çeşitlendirici bir unsur olduğu ve bu yolla icrâdaki tartım ve ezgi yapılarının da nitelik kazanmış olduğu sonucuna varılmıştır.

Vefik Ataç'ın icrâsında dikkat çeken bir diğer süsleme tekniği ise mızrapsız çarpmalardır. Vefik Ataç, iki perde arasındaki düşüşlerde sürekli olarak mızrapsız çarpmalar kullanmaktadır. Söz konusu kısımlardaki mızrapsız çarpma kullanımlarının, Ataç'ın icrâsındaki tını bütünlüğünü desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte perdeler arasındaki inici geçişlerde de tını bağlarının oluşumunu sağlayarak anlatımı daha bütünlüklü kıldığı ve bu yolla duyuma nitelik kazandırdığı tespit edilmiştir.

Ataç'ın, Segâh taksiminde tril kullanımlarından da etkin bir şekilde faydalanmış olduğu tespit edilmiştir. Uzun süreler ihtivâ eden perdelerde kullanılmış olduğu tespit edilen trillerin, Ataç'ın taksim icrâsını daha dinamik hâle getirdiği ve taksimin icrâsındaki genel duyumu nitelikli kıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Vefik Ataç'ın kaydırma kullanımlarında da bazı dikkat çekici yönelimlerin bulunduğu tespit edilmiştir. Tanbûrda genellikle uzak atlamalı perdeler arasında tercih edilen kaydırma kullanımlarının, Ataç'ın Segâh taksim icrâsında genellikle yakın atlamalı perdeler arasında ve hatta birbiri ardına gelen perdeler arasında kullanılmış olduğu saptanmıştır. Ataç'ın icrasına ait duyum bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ezgiler icrâsında oluşan tınının korunmakta olduğu ve bu dolgun tınının korunmasını sağlayan bazı yönelimlerin olduğu tespit edilmiştir. Yakın perdeler arasında tercih edilen kaydırmalar da bu yönelimlerden biridir. Ataç'ın, bir üst mızrap vuruşunun ardından başladığı kaydırma ile vuruş yapılan perdenin tınısını bir sonraki perde ve tartıma taşıdığı tespit edilmiştir. Yakın perdeler arasında görölen bu tür kaydırmalarla oluşan tartım ve ezgilerin, Ataç'ın icrâsını daha bütünlüklü kıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.2. Vefik Ataç'ın ifade unsurlarını kullanım biçimine ilişkin sonuçlar

Vefik Ataç'ın, bir ifâde unsuru olarak vurgu kullanımlarını ezgilerle uyumlu bir şekilde kullanılmış olduğu tespit edilmiştir. taksimdeki vurguların büyük bir kısmı ezgileri başlatan tartım kalıplarının ilk perdelerine denk gelmektedir. Bu kullanım tercihiyle, Vefik Ataç'ın vurgu kullanımına, ezgilere güçlü bir başlangıç yapabilme amacıyla yer vermiş olduğu tespit edilmiştir. taksim bu açıdan incelendiğinde, özellikle kaydırmaları başlatan perdelerdeki vurgu kullanımları dikkat çekicidir. Ataç, daha dolgun bir tını yakalama amacıyla vurgulu icrâ ettiği perdelerden sonra süregelen tını yardımıyla kaydırma yaparak bir sonraki perdeye ulaşmaktadır. Tüm bu kullanım biçimlerinin, taksimi ifâde bakımından çeşitlendirdiği, mızrap-ezgi uyumunu desteklediği ve tanburdan elde edilen tonun korunmasına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, Ataç'ın, uzun süre ihtivâ eden bazı kalış perdelerinde de vurgu kullanımına başvurarak, bu perdelerle dikkat çekmekte olduğu tespit edilmiştir.

Vefik Ataç'ın icrâsında yer verdiği bir diğer ifade unsurunun hızlanarak icrâ olduğu tespit edilmiştir. Ataç, hızlanma temâyülü göstermiş olduğu kısımda perde tekrarlarıyla kalış yapmaktadır. Söz konusu tekrarlar sırasında görölen hızlanma ile anlatımın ifade bakımından canlı tutulduğu tespit edilmiştir. Bu kullanım biçimi aynı zamanda icrâyı tek düzelikten de kurtarmaktadır. Ataç'ın hızlanma kullanımıyla ilgili bir diğer tespit ise hızlanma unsurunun tril süsleme tekniği için bir hazırlık teşkil edecek biçimde kullanılmış olmasıdır. Bir tavır özelliği olarak değerlendirildiğinde dikkat çekmekte olan bu kullanım biçimiyle, Ataç'ın, tril süsleme tekniğiyle ortaya koyduğu dinamik yönelime, giderek hızlanan bir şekilde ulaşmış olduğu ve bu şekilde ifade çeşitliliği sağlamış olduğu sonucuna varılmıştır.

4.1.3. Vefik Ataç'ın mızrap kullanım biçimine ilişkin sonuçlar

Vefik Ataç'ın mızrap kullanımlarının incelenmesi sonucunda, işlek mızrap kullanımına önem vermesinin yanında, birbiri ardına gelen tartım kalıplarının oluşturmuş olduğu ezgi yapılarında mızrapsız perde icrâlarından da etkin bir şekilde faydalanılmış olduğu tespit edilmiştir. Tanbûrun, mızrap vuruşu sonrasında oluşan tınıyı sürdürebilen bir saz olması sebebiyle mızrapsız perde icrâlarına olanak verebilen bir saz olduğu göz önünde bulundurulduğunda, Vefik Ataç'ın bu perdelerin icrâsıyla mızrabın oluşturacağı sert duyumların önüne geçmekte olduğu sonucuna varılmıştır. Ataç, mızrapsız perdelerin duyulabilmesi için önceden oluşturulması gereken tınıyı ise genellikle vurgulu icrâ ettiği perdelerle sağlamaktadır. Bu kullanım biçimiyle Ataç'ın daha uzun süreli tınlar elde edebildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte Vefik Ataç'ın uzak ve yakın kaydırmalarla ulaşmış olduğu perdeleri de mızrapsız icrâ ettiği ve kaydırmayla mızrapsız perde tınısının birleşimiyle daha bağlı, bütünlüklü bir icrânın ortaya çıkmış olduğu saptanmıştır.

Vefik Ataç'ın mızrap kullanım biçimiyle ilgili olarak tespiti yapılan bir diğer durum ise tekrarlı perdelerle sağlanan ardışık mızrap kullanımlarıdır. Esasında tanburdaki tavrı ve üslûbu da belirleyen en önemli unsurlardan olan mızrap kullanım sıklığının tespitinin de bu tür kullanımlarla sağlanabildiği anlaşılmaktadır. Ataç'ın icrâsında, mızrapsız icrâ edilen perdelerin, mızrap kullanımını azalttığı, tekrarlı mızrapların ise mızrap kullanımını sıklaştırarak daha işlek bir mızrap kullanımına sebep olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle hem mızrapsız perdeleri hem de tekrarlı mızrap kullanımlarını bir arada işleyen Ataç'ın, değişken mızrap kullanım biçime sahip olduğu ve bu durumun, icrâsındaki ezgi yapılarıyla uyumlu şekilde geliştiği sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte Ataç'ın icrâsındaki tekrar eden perdeler ve bu perdelerdeki sürekli mızrap kullanımlarının, ezgiler arasında köprü görevi görerek anlatımdaki devimini korumuş olduğu da tespit edilmiştir.

Vefik Ataç'ın tartım kullanım biçimine ilişkin sonuçlar

Vefik Ataç'ın, Segâh taksimının iskeletini oluşturduğu görülen tartım kalıplarını genellikle icrâyı canlı tutacak şekilde kullanmış olduğu tespit edilmiştir. taksimdeki anlatımı dinamik hale getiren, tartım ve ezgiler arasındaki geçişlerde devinimin kaybolmamasını sağlayan tartım kalıplarının kullanımına, Ataç'ın icrâsında sık rastlandığı saptanmıştır. Bununla birlikte söz konusu tartım kalıplarının art arda kullanımıyla, icrâdaki devinim ve dinamik işleyiş desteklenmektedir. Bunun yanında, taksimde daha dingin seyreden kısımlara da rastlanmaktadır. Ataç, bu kısımlarda süre bakımından daha uzun perdelerle oluşturmuş olduğu tartım kalıplarını tercih ederek, dingin ezgi yapılarının oluşumuna olanak sağlamaktadır. taksim bir bütün olarak değerlendirildiğinde, Ataç'ın dingin ve devinimli ezgi yapıları arasındaki uyumdan etkin bir şekilde faydalanarak anlatımda çeşitlilik sağlamış olduğu sonucuna varılmıştır.

4.2. Vefik Ataç'ın Segâh taksimindeki ezgi oluşumlarına ilişkin sonuçlar

4.2.1. Ataç'ın sık kullanmış olduğu motiflere ilişkin sonuçlar

Vefik Ataç'ın, bazı tartım birliktelikleriyle oluşturmuş olduğu motifleri sık kullanmış olduğu ve bu motiflerle icrâ içerisinde sekvensler meydana getirmiş olduğu tespit edilmiştir. Bu kısımlar incelendiğinde, sekvens oluşturan motiflerin genellikle icrâdaki dinamikliği sağlayan tartımları bünyesinde barındırdığı görülür. Vefik Ataç'ın, Segâh taksimindeki motif kullanımlarıyla, anlatımda dikkat çekici ezgi yönelimleri oluşturduğu ve bu doğrultuda taksim, ezgilerin çeşitliliği bakımından etkileyici bir duyuma ulaşmış olduğu sonucuna varılmıştır.

4.2.2. Vefik Ataç'ın Segâh taksimindeki ezgi anlayışına ilişkin sonuçlar

Ataç'ın Segâh taksimini oluşturan ezgilerin, tartım ve motif kullanımlarındaki işleyiş bakımından oldukça dikkat çekici olduğu tespit edilmiştir. taksimdeki tartımların belli bir düzen içerisinde farklı kısımlardaki tekrar edişi, tartımlarla oluşan motiflerin icrâ içerisinde sekvensler oluşturması ve bu oluşumların taksimdeki anlatım seyrinin farklı özellikteki bölümlerini işaret eder nitelikteki uyumu göz önünde bulundurularak, Ataç'ın icrâsının düzenli bir kompozisyon halinde geliştiği sonucuna varılmıştır. İcrâdaki bu yönelim ve kurgunun, makama ait hissiyât ve bu hissiyât içerisindeki anlatımın özgünlüğünü de sağlayabilen bir durum olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, Ataç'ın, icrânın yapı taşları olan tartım kalıpları ve ezgileri taksim niteliğini arttıracak şekilde ve özenle tayin etmiş olduğu sonucuna varılmıştır.

Genel değerlendirme

Çalışmada yapılan tüm tahliller ve sonuçları üzerinde genel bir değerlendirme yapıldığında, Vefik Ataç'ın oldukça etkileyici ve nitelikli bir icrâ tavrına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun, bilhassâ süsleme tekniği, tartım ve ezgi tayinleri gibi icrâ tavrı unsurlarındaki tercihler doğrultusunda gelişmiş olduğu açıktır. Bununla birlikte Vefik Ataç'ın, etkilenmiş olduğu icrâcılarının tavrı özelliklerini de icrâsında barındırdığı tespit edilmiştir. Bu duruma örnek olarak Necdet Yaşar'ın tavrı özellikleri gösterilebilir. Yaşar'ın icrâsında, birbiri ardına gelen yakın perdeler arasında dahî zaman zaman çıkıcı ve yavaş kaydırma kullanımlarının bulunduğu ve bu durumun perdeler arası münâsebetleri daha bağlı kılarak, icrâda daha bütünlüklü bir duyuma olanak sağladığı ve tanburdan elde edilen tonun korunmasını sağladığı anlaşılmaktadır. (Düzün, 2024, s. 551). Necdet Yaşar'ın icrâlarında görülen bu tür kullanımların, aynı yönelim ve amaçlar doğrultusunda Vefik Ataç'ın icrâsında da görüldüğü tespit edilmiştir.

Necdet Yaşar'dan icrâ özellikleri bakımından etkilendiği bilinen Ataç'ın, silsileyi geriye doğru takip ettiğimizde Cemil Bey'in icrâ özelliklerini de göstermekte olduğu tespit edilmiştir. Cemil Bey'in tanbur ve kemence icrâlarında, uzun süreli nota değerlerini (sekizlik, noktalı sekizlik, dörtlük vb.) ihtiva eden perdeler üzerinde sıklıkla tril süsleme tekniğinden faydalandığı görülmüştür. (Hatipoğlu, 2009, s. 123). Benzer şekilde, Vefik Ataç'ın icrâsında da uzun süreli perdelerin daha canlı bir anlatım oluşturma amacıyla tril ile süslenmekte olduğu tespit edilmiştir.

İzzettin Ökte'nin icrâlarında görülen mızrapsız perdelerin etkin bir şekilde kullanılması durumuna da Ataç'ın icrâsındaki bazı tartım kalıplarında rastlanmakta olduğu tespit edilmiştir. Ökte, söz konusu perdeleri, öncesinde gelen ve üst mızrap vuruşuyla icrâ edilen perdelerin süregelen tınılarıyla seslendirmekte ve bu şekilde tanburdan elde edilen tınıyı verimli bir şekilde kullanmaktadır. Ökte'nin, icrâlarındaki çoğu kısımda mızrapsız perdelerden sıklıkla faydalanmakta olduğu ve bu şekilde daha nahif, sert duyumlardan uzak bir icrayı ortaya çıkardığı bilinmektedir. (Düzün, 2024, s. 544; Düzün, 2019, s. 219). Aynı şekilde Ataç'ın da mızrapsız perdelerden faydalanarak, gerekli gördüğü yerlerde tanburun tınısını ön planda tutmakta olduğu tespit edilmiştir. Aynı duruma bir başka icrâcı örneğiyle açıklık getirmek gerektiğinde, konuyla ilgili olarak İzzettin Ökte'nin çağdaşı olan ve ondan icrâ özellikleri bakımından etkilenmiş olan Ercüment Batanay'ın icrâsı ele alınmalıdır. Batanay'ın icrâsında da Ökte'de olduğu gibi mızrapsız perdelerin kullanımına sık rastlanır. (Düzün, 2022, s. 136). Mesud Cemil'in öğrencisi olduğu bilinen Ercüment Batanay'ı, Cemil Bey'in icrâ tavrından ayırmakta olan en önemli yönelimin de bu mızrapsız perdeler çerçevesinde geliştiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda düşünüldüğünde, Vefik Ataç'ın icrâsındaki mızrapsız perde kullanımlarının da yukarıda belirtildiği üzere icrâyı sert bir duyumdan kurtararak, süregelen bir tanbur tınısı ve bu tını zemininde gelişen daha bağlı, bütünlüklü bir icrâ tavrını ortaya koyduğu tespit edilmiştir.

Değerlendirmeler sonucunda, farklı icrâcılarının, çeşitli çalışmalarda ortaya konulmuş olan tavrı özelliklerinden hareketle bağlantılar kurulduğunda, Ataç ve zikredilen icrâcılar arasındaki tavrı intikâlinin, farklı tavrı unsuru kullanım biçimleri üzerinden gerçekte olduğu ve sonucuna varılmıştır.

Öneriler

- Vefik Ataç'ın, farklı tavrı özelliklerinin tespiti hususunda tüm icrâlarının incelendiği müstakil bir tez çalışmasının yapılması gereklidir.

- Yine geniş bir örneklem çerçevesi içerisinde yapılacak olan icrâ tahlili çalışmalarıyla Vefik Ataç'ın Türk mûsikîsi tanbur icrâcılığında takip edilmiş olan icrâ üslûpları bağlamında da değerlendirilerek, tanbur icrâcılığı haritasındaki yerinin ortaya konulması sağlanmalıdır.
- Vefik Ataç ile birlikte, Ataç'ın etkilenmiş ve/veya ders almış olduğu icrâcıları da barındıran bir çalışma ile ekolleşme durumunun tespiti de yapılabilecektir.

Kaynakça

- Balak, A. (2009). "Tanbûrî Bestekâr M. Vefik Ataç." *Şanhurfa Kültür Sanat Tarih ve Turizm Dergisi*. Yıl 2, Sayı 4.
- Baltacı, A. (2019). "Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır." *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt 5, Sayı 2.
- Behar, C. (1993). *Zaman, Mekân, Müzik*. İstanbul: Afa Yayıncılık
- Bişak Özdemir, G. (2018). "Türk Makam Müziğinde Tanbur Çalgısının Yeri ve Önemi." *Fine Arts New World Sciences Academy*. Cilt 13, Sayı 4.
- Düzün, E. (2024). *Tanbûrî Cemil Bey'den Günümüze Türk Mûsikîsi'nde Tanbûr Üslûbu*. Doktora tezi. Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Düzün, E. (2019). *İzzettin Ökte'nin Tanbûr taksimlerinin Tahlili*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Düzün, E. (2022). "Ercüment Batanay'ın Bayâtî makamındaki mızraplı tanbur taksiminin tahlili." *Journal Of Arts*. Cilt 5, Sayı 3.
- Yahyâ Kaçar, G. (2005). "Geleneksel Türk Sanat Müziği'nde Süslemeler ve Nota Dışı İcrâlar." *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 2.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kürkçüoğlu, A. C. (2010). "Müzik Ustası Urfalı Vefik Ataç." *Şanhurfa Kültür Sanat Edebiyat Folklor ve Turizm Sitesi*. http://www.abuzerakbiyik.com.tr/article_print.php?article_id=13, Erişim tarihi: 09.02.2024.
- Seyidoğlu, H. (2016). *Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı*. İstanbul: Güzem Can Yayınları
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hatipoğlu, V. (2021). "Tanbûrî Cemil Bey'in Şarkı Formu Eserlerindeki Makam Kullanımının Rehber-i Mûsikî İle Mukayesesi." *Akademik Sanat Tasarım ve Bilim Dergisi*. Sayı 14.
- Hatipoğlu, V. (2009). "Cemil Bey'in Kemençe İcrâsında Kullanmış Olduğu Süslemeler." *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*. Sayı 22.
- İnternet: <https://tureng.com/tr/turkce-ingilizce/sequence>, Erişim tarihi: 9.02.2024.

Ek-1: Vefik Ataç'a ait Segâh taksim icrâsının notası

Segâh Taksîm

Kız Neyi Âhenginde

İcrâcı: Vefik ATAÇ

Notaya alan: Emre DÜZÜN

Süre: 1:37

Hızlanarak.....

Ek-1 Devam

2

Segâh Taksîm



43. Türkiye’de vurmali algılar alanında yazılmış lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi¹

Kamil KARAOĐLU²

APA: Karaoğlu, K. (2024). Türkiye’de vurmali algılar alanında yazılmış lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 753-771. DOI: 10.29000/rumelide.1469453.

Öz

Ulusal alan yazınında vurmali algılar konusunun bibliyometrik bağlamda çalışıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Vurmali algılar hakkında yapılan araştırmaların bütüncül bir bakış açısı ile çeşitli kriterler doğrultusunda değerlendirilmesinin, bu alanda çalışacak araştırmacılara yol göstermesi ve literatüre sağlayacağı katkı açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, vurmali algıları konu edinen lisansüstü tezlerin tasnif edilerek literatürde eksik kalan alanların belirlenmesidir. Araştırmanın temel problemi doğrultusunda Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında vurmali algılar konusunda yayımlanan 63 teze vurmali çalgı, ritim, perküsyon, membranafon, idiofon gibi anahtar kelimeler kullanılarak ulaşılmış, bu tezler bibliyometrik analiz ile incelenmiştir. Bibliyometrik analizler Microsoft Excel programı kullanılarak gerçekleştirilmiş, analizler sonucu ortaya çıkan veriler tablo veya grafik halinde sunulmuştur. Elde edilen sonuçlar şu şekilde ifade edilebilir: “1994-2023” yılları arasında en fazla tezin 2019 (9 tez) yılında yazıldığı tespit edilmiştir. Araştırmada, 27 üniversitede vurmali algılar alanında tez çalışması yapıldığı ve en fazla tezin Haliç Üniversitesi’nde (9 tez) yazıldığı gözlemlenmiştir. Sosyal bilimler enstitüleri 32 adet tez ile vurmali algılar alanında en çok araştırma yapılan enstitüler olurken bu alana yönelik yirmi farklı konuda tez yazıldığı ve en fazla araştırılan konunun 14 adet ile vurmali çalgıların tarihsel açıdan incelenmesi ile ilgili olduğu belirlenmiştir. İncelenen tezlerin 50 tanesinin yüksek lisans, 8 tanesinin sanatta yeterlilik, 5 tanesinin doktora türünde olduğu ve bu tezlerin büyük çoğunluğunda nitel araştırma yönteminin kullanıldığı saptanmıştır. Ayrıca, vurmali algılar alanında yapılmış lisansüstü tezlerde örneklem olarak belirlenen çalgıların dağılımlarına bakıldığında birden fazla vurmali çalgı içeren araştırma sayısının tek bir çalgıya odaklanan spesifik çalışmalardan oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Vurmali algı, lisansüstü vurmali çalgı tezleri, bibliyometrik analiz

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

ıkar atışması: ıkar atışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %16

Etik şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 20.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469453

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / ift Taraflı Körleme

² Dr., (Sivas, Türkiye), kamilkaraoglu89@gmail.com, **ORCID ID:** 0009-0004-5745-2929, **ROR ID:** https://ror.org/04f81fm77, **ISNI:** 0000 0001 2259 4311, **Crossref Funder ID:** 501100002966

Bibliometric analysis of graduate theses written in the field of percussion instruments in Turkey³

Abstract

In the national literature, no research on percussion instruments has been found in the bibliometric context. It can be said that evaluating the research on percussion instruments from a holistic perspective and in line with various criteria is important in terms of guiding the researchers who will work in this field and contributing to the literature. In this context, the aim of the research is to classify the postgraduate theses on percussion instruments and to determine the missing areas in the literature. In line with the main problem of the research, 63 theses published on percussion instruments in the National Thesis Center Database of the Council of Higher Education were accessed by using keywords such as percussion, rhythm, percussion, membranophone, idiophone, and these theses were examined by bibliometric analysis. Bibliometric analyses were carried out using Microsoft Excel program, and the data obtained as a result of the analyses were presented in tables or graphs. The results obtained can be expressed as follows: It was determined that the most theses between the years "1994-2023" were written in 2019 (9 theses). In the research, it was observed that 27 universities conducted thesis studies in the field of percussion instruments and the most theses were written at Haliç University (9 theses). While the institutes of social sciences were the institutes where the most research was conducted in the field of percussion instruments with 32 theses, it was determined that theses were written on twenty different subjects and the most researched subject was related to the historical examination of percussion instruments with 14 theses. It was determined that 50 of the theses were master's theses, 8 were proficiency in art and 5 were doctoral theses, and qualitative research method was used in the majority of these theses. In addition, when the distribution of the instruments determined as the sample in the postgraduate theses in the field of percussion instruments was examined, it was determined that the number of studies involving more than one percussion instrument was considerably higher than the specific studies focusing on a single instrument.

Keywords: Percussion instrument, postgraduate percussion theses, bibliometric analysis

³ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.
Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.
Funding: No external funding was used to support this research.
Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.
Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.
Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 16
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 20.03.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469453
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

1.Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi hakkında bilgiler yer almaktadır.

1.1 Araştırmanın problem durumu

Bilimsel araştırmalar; üniversite ve bölüm sayılarının artması, lisansüstü programların çoğalması gibi faktörlerle orantılı olarak gün geçtikçe artmaktadır. Çeşit’e göre araştırma yapılacak alana nitelikli bir katkı sağlayabilmek ve alanda etkili bir çalışma ortaya koyabilmek için önceden tamamlanmış olan çalışmaların detaylı bir şekilde incelenmesi kritik bir öneme sahiptir (2019: 447). Başka bir ifadeyle daha önce yürütölen araştırmaların kapsamlı bir biçimde değerlendirmesi, mevcut bilgiyi derinleştirebilir, farklı perspektifler sunabilir ve mevcut araştırma boşluklarını belirleyebilir. Bu tür araştırmalar ile akademik topluluğa yeni bakış açıları sunulabilir ve gelecekte yapılacak çalışmalar için araştırmacılara yol haritası oluşturulabilir. Ayrıca belirli bir alana yönelik tamamlanmış araştırmaların incelenip, bir bütün halinde sunulması araştırmacıların bilgi ve metodolojik yaklaşımlarını geliştirmelerine de katkıda bulunabilir. İlaveten bu değerlendirmenin belirli bir alanda yapılan bilimsel araştırmaların mevcut seviyesini anlamamıza ve bu seviyeyi aşma potansiyelini belirlememize yardımcı olabileceği ifade edilebilir. Yani daha önceden tamamlanmış araştırmaların incelenmesi, bilimsel bilgiye katkı sağlama ve bilimsel bilgiyi daha ileriye taşıması yönüyle yeni araştırmalara önemli bir katkı sağlayabilir. Bunun yanında lisansüstü tezlerin konu ve yöntem gibi önemli eğilimlerinin ortaya konmasıyla birlikte, ilgili alana yönelik ihmal edilen boyutların araştırmacılar tarafından fark edilmesinin kolaylaşacağını söylemek mümkündür. Özetlemek gerekirse, belirli bir alanda üretilmiş lisansüstü tezleri bir araya getiren çalışmalar araştırmacıların çalışmalarını farklı konu, yöntem ve araştırma modeli ile ele alması konusunda önemli bir kılavuz niteliği taşıyabilir. Dolayısıyla lisansüstü tezlerin bibliyometrik bağlamda incelenmesinin, ilgili alandaki bilgi birikiminin artması ve gelecekteki araştırmalar için önemli olduğu düşünölmektedir.

Literatür taraması sonucunda, algılar hakkında yapılan lisansüstü tezleri inceleyen araştırmaların yapıldığı, ancak bu araştırmaların içerisinde vurmali algılar alanında yapılan lisansüstü tezleri inceleyen bir araştırmanın olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca literatüre bakıldığında çalgı türleri içerisinde tarihi ve kullanım alanının genişliği gibi birçok öneme sahip olan vurmali algıları bilimsel yöntemlerle ele alan çeşitli lisansüstü tezlerin üretildeği görölmektedir. Vurmali çalgılarla ilgili lisansüstü araştırmaların artış göstermesi, bu alanda çalışan araştırmacılar için hangi konuların önemli olduğunu belirlemeyi daha da önemli hale getirmiştir. Dolayısıyla Türkiye’de vurmali algılar hakkında yapılan lisansüstü tezler üzerine bir çalışmaya ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür. Tüm bu yaklaşımlar ışığında bu araştırmanın problem cümlesi “*Türkiye’de vurmali algılar alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değerkenler açısından görünümlü nasıldır?*” şeklinde oluşturulmuştur. Bu ana problem ekseninde aşağdaki alt problemlere yanıt aranmaktadır.

1. Türkiye’de vurmali algılar hakkında yapılmış lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Türkiye’de vurmali algılar hakkında yapılmış lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağımları nasıldır?
3. Türkiye’de vurmali algılar hakkında yapılmış lisansüstü tezlerin enstitülerine göre dağımları nasıldır?

4. Türkiye’ de vurmali çalgılar hakkında yapılmış lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımları nasıldır?
5. Türkiye’ de vurmali çalgılar hakkında yapılmış lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
6. Türkiye’ de vurmali çalgılar hakkında yapılmış lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımları nasıldır?
7. Türkiye’ de vurmali çalgılar hakkında yapılmış lisansüstü tezlerin çalgılar özelinde dağılımları nasıldır?

1.2 Araştırmanın amacı ve önemi

Bu araştırmanın amacı, vurmali çalgıları konu alan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenlerle bibliyometrik analizini sunarak bu alandaki akademik literatürü sistemli bir şekilde değerlendirmektir. Vurmali çalgılar alanındaki araştırmaların etkinliğini artırmak, literatürdeki tekrarları azaltmak ve gelecekteki çalışma alanlarını belirlemek için bu alandaki akademik literatürün dikkatlice incelenmesi ve mevcut durumun analiz edilmesi önemlidir. Bu tür bir inceleme, öncelikle mevcut bilgi birikimini anlamak ve değerlendirmek için gereklidir. Literatürdeki vurmali çalgılar alanında tamamlanmış tezlerin kapsamlı bir gözden geçirilmesi, daha önce yapılmış araştırmaların hangi alanlarda yoğunlaştığını ve hangi konuların daha az ele alındığını belirlemeye yardımcı olabilir. Böylelikle, gelecekteki araştırma yönlendirmeleri için potansiyel boşluklar ve yeni konu alanları tespit edilebilir. Ayrıca bu kapsamda ele alınan araştırmalar ilgili kaynakların daha etkili bir şekilde kullanılmasına olanak tanıyabilir. Bu nedenle, vurmali çalgılar alanında yapılan akademik çalışmaların incelenmesi ve halihazırdaki durumun yorumlanması, bu alandaki araştırma ve bilgi birikiminin geliştirilmesi açısından yadsınamaz öneme sahiptir. Başka bir ifadeyle bu araştırma, vurmali çalgılar alanının konu, yöntem ve araştırmanın hangi vurmali çalgı özelinde gerçekleştiği gibi mevcut eğilimlerini gözler önüne sermesi açısından ve gelecekteki araştırmacılara yol gösterici bir perspektif sunarak vurmali çalgılar alanına yönelik akademik araştırmaların gelişimine katkı sağlaması bakımından önemli görülmektedir.

2. Kavramsal çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde, makale konusunun kavramsal çerçevesine yönelik literatür taraması sonucu elde edilen bilgiler yer almaktadır. Bu doğrultuda, araştırmanın ana noktası olan “vurmali çalgılar” başlığı altında bazı bilgiler sunulmuştur.

2.1 Vurmali çalgılar

Vurmali çalgılar; elle veya başka bir cisimle vurularak, sallanarak veya birbirine çarparak ses elde edilen ve en eski çalgı türü olarak kabul gören çalgı türü olarak bilinmektedir (Karaoğlu ve Özaltunoğlu 2024: 972). “Curt Sachs’ın teorilerinden yola çıkıldığında erken çalgılar, hem üretiminin daha basit olması, hem de müziğin birincil kökeninin zaman akışını tempo, vuruş ve ölçülerle temin eden ritim olması sebebiyle vurmali çalgılardır” (Akt: Banu Mustan, 2015: 51). “Doğada bulunan materyallerden mütevazı şartlarda yapılan ilk ritim araçları, insanın içinde var olan ritmik yapının dışarıya yansımını sağlamıştır” (Ataman,1977:107). “Kendine özgü nitelikleriyle vurmali çalgılar, tarihin bütün dönemlerinde, bütün müzik türlerinde yüzlerce çeşidiyle yer almıştır (Say, 2006: 206). Bu çalgıların zaman içinde evrilerek günümüzde müziğin çeşitli türlerinde temel rol oynayan önemli çalgılar haline

geldiği söylenebilir. Başka bir ifadeyle, ilgili literatür incelendiğinde başlangıçta ilkel formlarda var olan vurmali çalgıların teknolojik ve kültürel gelişmelere paralel olarak zenginleştiği, çeşitlendiği ve yeniden tasarlandığı görülmektedir. Bu evrim süreci ile birlikte vurmali çalgıların sadece basit ses üreten çalgılar olmaktan çıkıp farklı tonlar, ritimler ve melodiler üretebilen çok yönlü ve çeşitli çalgılar haline geldiği aşikârdır. Ancak “bu çalgıların en ilkeleri bile çağdaş orkestraların vurmali çalgıları arasında yer almaktadır. Bunlar, müziğin yalnızca ritim, renk ve dinamik gücüne katkıda bulunmakla kalmazlar, aynı zamanda müziğin melodik ve armonik öğelerine de katkıda bulunurlar” (Göktaş 2010: 67). Bunun yanında “vurmali çalgılar, çalgı çeşitliliği anlamında müzik türlerine göre de değişiklik gösterebilmektedir. Bunlardan belirli yöresel müzik türlerinin kendi vurmali çalgılarını ortaya koyduğu ve müziğe çeşitlilik kattığı bilinmektedir. Başka bir deyişle bazı müzik türlerinin belli kalıplarda vurmali çalgılar içerdiği görülmektedir” (Dönmez 2021: 2). Bu duruma örnek olarak Türk müziği geleneğinde kullanılan ve "sallama tef" olarak adlandırılan çalgı verilebilir. Sallama tef Özkızıtaş’a göre Erzurum yöresine ait bir çalgıdır (2018: 45). Erzurum yöresinde genellikle kadın barlarında kullanıldığı gözlemlenen bu çalgının yapısal özelliklerine bakıldığında diğer zilli teflerden farklı olduğu görülmektedir.

Geniş bir çalgı ailesi olması ve buldukları kültürün etkileriyle gelişim göstermeleri sebebiyle vurmali çalgılar birçok farklı özelliğe göre sınıflandırılabilir. Vurmali çalgıların sınıflandırılmasındaki en önemli kriterler kullandıkları müzik geleneği başta olmak üzere çalgı aletlerinin fiziki yapısı ve toplu icradaki temel işlevleridir (Karaoğlu 2014: 12). Knight’a göre Hornbostel ve Sachs 1914’ te insanlığın icat ettiği herhangi bir çalgıyı tutarlı bir şekilde tanımlayabilmek için kullanılabilecek bir sistem öne sürmüştür (2017:1). “Mahillon’un yapmış olduğu çalgı sınıflandırmasında birtakım düzenlemeler yaparak çalgıların ses kaynaklarını oluşturmakta olan titreşimleri temel alıp bir model inşa etmişlerdir. Bu modellerden sonra yapılacak olan organoloji çalışmaları için en sistemsel veriyi oluşturmuşlardır. Yapmış oldukları bu çalışmanın tabanında ise kütüphanelerin katologlanma aşamalarında sıkça kullanılmış olan “Dewey Ondalık Sistemi”ni referans almışlar ve bu yolla çalgıların titreşimlerini üç basamaklı sayılara ve ondalık seviyelere sabitlemişlerdir” (Akt: Orhan, 2022: 19). Celasin ve Beşiroğlu’na göre “bu sistem dünya organoloji literatüründe, dünya müziklerinde kullanılan tüm çalgıları inceleyerek sınıflandırmış bir sistem olması açısından 20. yüzyılın başında yapılmış en detaylı sınıflandırma sistemidir” (2006: 37, 38). “Hornbostel-Sachs” sınıflandırması adı verilen sistemde çalgılar şu şekilde sınıflandırılmalıdır:

“İdionlar, çalgıların içi boş bir kasaya veya tellere gereksinim duyulmadan kendi titreşimlerinin ses kaynağı olarak kullanıldığı çalgılardır. (örn. silofon, zil, gong)

Membranafonlar, Bir deri veya zarla kaplı olan ve bu derilerinin titreşimi aracılığıyla ses elde eden çalgılardır. (örn. davul, trampet, darbuka)

Kordofonlar, tellerin titreşimiyle ses elde edilen çalgılardır. (örn. gitar, keman, piyano) Arp, gitar, bağlama ve kanun gibi telli çalgıların yanı sıra yaylı çalgıları ve klavyeye sahip olan telli çalgıları içerir.

Aerofonlar, içindeki hava aracılığıyla ses elde edilen çalgılardır. (örn. flüt, akordeon, kilise orgu) Bu anlamda üfleme yoluyla ses elde edilen çalgılar bu grubun ögesini oluşturmaktadır. Üflemeli çalgıların yanı sıra körük ve boru vasıtasıyla ses elde edilen çalgılar da bu grupta yer alır.

Elektrofonlar, elektrik devresine sahip olan bu şekilde ses elde edilen çalgılardır. (örn. theremin, hammond, dijital çalgılar)”(Karabulut 2015: 94).

Hornbostel ve Sachs’in geliştirdiği bu çalgı sınıflandırma sisteminin günümüzde en yaygın referans alınan sistemlerden biri olduğu söylenebilir. Bu sınıflandırmaya bakıldığında vurmali çalgıların “idionlar” ve “membranafonlar” kategorisinde yer aldığı görülmektedir.

3. Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli/deseni, evreni, örnekleme, verilerinin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın modeli

Vurmalı çalgı alanında hazırlanan tezlerin bibliyometrik parametreler açısından genel durumunu tespit ederek bir betimleme yapmayı amaçlayan bu çalışmada betimsel model benimsenmiştir. Karakaya'ya göre betimsel araştırmaların temel amacı, bir olay veya durumu olduğu gibi inceleyerek var olan durumu ortaya çıkarmaktır. Bu tür çalışmalarda, ele alınan olay veya durumlar detaylı bir şekilde araştırılır, "daha önceki olaylar ve durumlarla ilişkisi incelenir ve "ne" oldukları betimlenmeye çalışılır" (2014: 59). Erkuş' a göre betimsel araştırma modeli "genellikle tarama (survey) araştırmaları olarak da bilinmektedir" (2005). Tarama araştırmaları (modeli) Karasar' a göre geçmişte veya halen var olan durumu olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlar (2019: 109). Bu tanımlamalar doğrultusunda betimsel tarama modelinin belirli alan hakkında yapılan araştırmaların trendlerini, yöntemlerini ve konularını anlamak için kullanışlı olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca araştırmalarda bu model kullanarak ilgili konuya yönelik mevcut durum belgelenebilir, temel bilgiler sağlanabilir ve böylece daha kapsamlı analizler için bir temel oluşturup ileride yapılacak çalışmalara yön verilebilir.

3.2 Evren ve örneklem

Araştırmanın evreni; 2023 Aralık ayına kadar "vurmalı çalgı" alanında Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında yayınlanmış tezlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme aracılığıyla belirlenmiştir. "Amaçlı örneklemin seçimindeki ilke, tipiklik ya da ilgilenilen konuya göre araştırmacının karar vermesidir" (Robson 2017: 318). "Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 140).

3.3 Verilerin toplanması ve analizi

Bu çalışmada verilerin toplanması doküman incelemesi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Wach' a göre bu teknik "yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir" (Akt: Kırıl,2020: 173). "Doküman incelemesinin bilimsel bir araştırma yöntemi mi yoksa bilimsel bir araştırma yönteminin aşaması olarak kabul edilebilecek bir veri toplama tekniği mi olduğu konusunda kafa karışıklığı yaşandığı söylenebilir. Bu belirsizliğin açıklığa kavuşturulmasında; araştırma yönteminin araştırmanın amacının gerçekleştirilmesinde kullanılan genel yaklaşım olduğu, veri toplama tekniğinin ise araştırma yönteminin gerçekleştirilebilmesi için kullanılan bir araç olduğu hatırdan çıkarılmamalıdır" (Özkan 2019: 2) Doküman incelemesi tekniği bu çalışmada veri toplama tekniği olarak kullanılmıştır. Vurmalı çalgıları konu edinen lisansüstü tezleri gözden geçirmeye ve analiz etmeye hizmet eden bu araştırma için en iyi veri toplama tekniğinin doküman incelenmesi tekniği olduğu söylenebilir. Çünkü doküman incelemesi tekniğinin verilerin incelenmesi ve yorumlanması yoluyla anlam çıkarma, anlayış kazanma ve somut ve gerçek verilere dayalı bilgi geliştirmeyi sağlayan bir veri toplama tekniği olduğunu söylemek mümkündür.

Verilerin elde edilme süreci araştırmanın önemli adımlarından birisi olmuştur. Vurmalı çalgılar hakkında yapılmış tezlerin farklı başlıklarla ele alınabileceği düşünülerek Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında vurmalı çalgılar konusunda yayınlanan tezler farklı anahtar kelimeler

(vurmali çalgı, ritim, perküsyon, membranafon, idifon vb.) kullanılarak araştırılmıştır. Bu araştırma sonucunda erişim izni olan 50 yüksek lisans 8 sanatta yeterlilik ve 5 doktora tezine ulaşılmıştır.

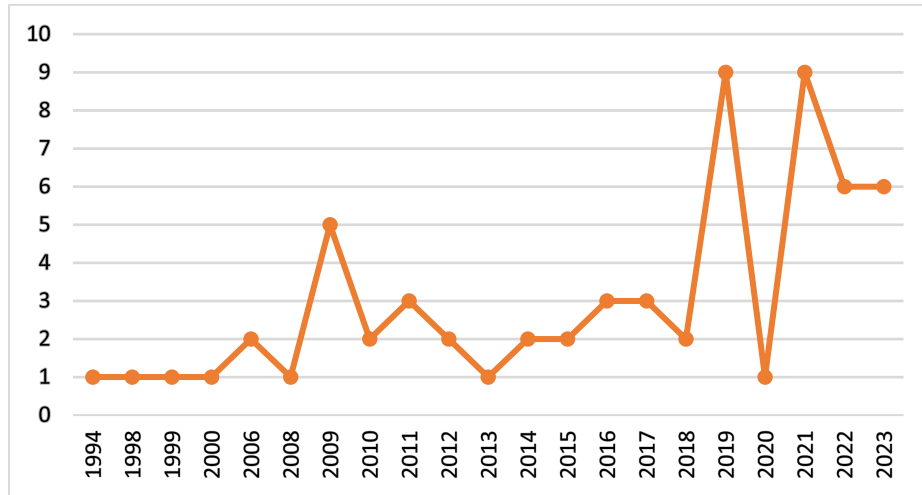
“Bilimsel araştırmalar kümülatif bir özelliğe sahiptir. Bir başka deyişle her yeni araştırma kendinden önce gelenlerin üzerine kurularak o alandaki bilgiyi genişletir” (Zencir ve Kozak, 2012: 674). Zeren ve Kaya’ya göre bilgi teknolojilerindeki ilerlemeler, bilimsel araştırmalara erişimi kolaylaştırarak erişilebilir bilgi miktarını artırmıştır. Ancak, bu artışla birlikte bilgilerin güvenilir ve güncel olması, etkin bir şekilde işlenmesi önem kazanmıştır. Bu noktada, verileri sınıflandırmak, daha verimli analizler yapmayı ve gereksinim duyulan doğru, güvenilir ve yeterli bilgilere erişimi kolaylaştırabilir. Bu amaç doğrultusunda bir alana yönelik yapılan araştırmaların spesifik eğilimlerini açığa çıkarmak için başvurulabilecek yöntemlerden biri bibliyometrik analizdir (2020: 37). Bu yaklaşımdan da hareketle vurmali algılar alanında yeni araştırma alanlarını keşfetmeyi ve ilgili araştırmaların genel eğilimlerini belirlemeyi amaç edinen bu araştırmada veri analizi tekniği olarak bibliyometrik analiz tercih edilmiştir. Üstdiken ve Pasadeos’a göre bibliyometrik araştırmalar, belirli bir bilim alanına yönelik mevcut literatürdeki araştırmaların durumunu, yönlerini ve gelişimi analiz ederek ortaya koyan çalışmalardır (1993: 73,93). 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). Bu yaklaşımlardan hareketle örnekleme dahil olan tezler; tez türlerine, yayımlandıkları yıllara, yazıldıkları üniversite ve enstitüleri, yöntemlerine, hangi vurmali çalgıya yönelik çalışıldığına ve konularına göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmanın yapılabilmesi amaç ile araştırmacı tarafından alanyazında yapılan benzer araştırmalar referans alınarak yedi boyuttan oluşan “Tez Analiz Formu” oluşturulmuştur. Bu doğrultuda sınıflandırılan veriler excel belgesine işlenerek grafik ve tablo haline getirilmiştir. Daha sonra İncelenen lisansüstü tezlerden elde edilen bulgular, doğrudan yorumlanmadan aktarılmıştır. Bu aşamadan sonra ise tablo ve grafik haline getirilen bulgular yüzde ve frekans bilgileriyle birlikte betimlenerek yorumlanmaya çalışılmıştır. Benimsenen bu yorumlama yaklaşımının daha sonra yapılan yorum ve açıklamalara temel oluşturduğu söylenebilir.

4. Bulgular

Bu bölümde elde edilen veriler, tablo ve grafiklerle görsel olarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Birinci alt probleme yönelik bulgular

Türkiye’de vurmali algılar hakkında yapılmış lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı aşağıdaki grafikte sunulmuştur.



Grafik 1. Vurmalı Çalgılar ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Grafik 1' e bakıldığında en fazla tez yazılan yılların 2019 (9 adet), 2021 (9 adet), 2022 (6 adet), 2023 (6 adet) ve 2009 (5 adet) olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra vurmalı çalgılar hakkında 2011, 2016 ve 2017 yıllarında üçer adet, 2006, 2010, 2012, 2014, 2015, 2018 yıllarında ikişer adet, 1994, 1998, 1999, 2000, 2008, 2013 ve 2020 yıllarında birer adet tez yazıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu veriler doğrultusunda son beş yılda vurmalı çalgılar alanında tamamlanan tez sayısının toplamının 31 olduğu hesaplanmıştır. Dolayısıyla araştırmaya dâhil edilen toplam tez sayısının 63 olduğu göz önüne alındığında son yıllarda bu konunun daha fazla ilgi gördüğü yorumu yapılabilir.

İkinci alt probleme yönelik bulgular

Türkiye' de vurmalı çalgılar hakkında yapılmış lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. Vurmalı Çalgılar ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Üniversiteler	Yüksek Lisans		Sanatta Yeterlilik		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	1	%2	-	-	-	-	1	%1,59
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	1	%2	-	-	-	-	1	%1,59
Atatürk Üniversitesi	1	%2	-	-	-	-	1	%1,59
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	-	-	-	-	1	%20	1	%1,59
Çukurova Üniversitesi	1	%2	-	-	-	-	1	%1,59

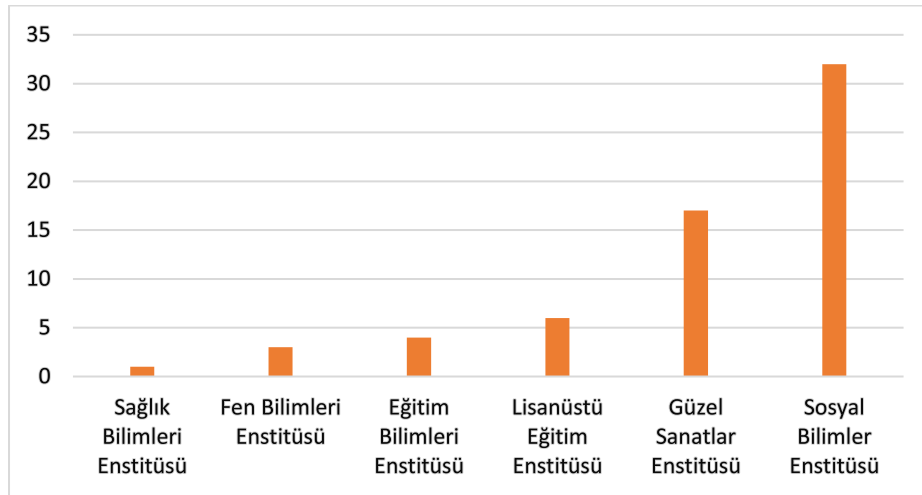
Dokuz Eylül Üniversitesi	5	%10	3	%37,5	-	-	8	%12,70
Ege Üniversitesi	2	%4	-	-	1	%20	3	%4,76
Eskişehir Anadolu Üniversitesi	4	%8	1	%12,5	-	-	5	%7,94
Hacettepe Üniversitesi	1	%2	-	-	-	-	1	%1,59
Haliç Üniversitesi	6	%12	3	%37,5	-	-	9	%14,29
İnönü Üniversitesi	1	%2	-	-	-	-	1	%1,59
İstanbul Teknik Üniversitesi	3	%6	1	-	1	%20	5	%7,94
İstanbul Üniversitesi	4	%8	-	-	-	-	4	%6,35
İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü	1	%2	-	-	-	-	1	%1,59
Karabük Üniversitesi	1	%2	-	-	-	-	1	%1,59
Kırıkkale Üniversitesi	1	%2	-	-	-	-	1	%1,59
Kocaeli Üniversitesi	1	%2	-	-	-	-	1	%1,59
Marmara Üniversitesi	1	%2	-	-	-	-	1	%1,59
Mersin Üniversitesi	1	%2	-	-	-	-	1	%1,59
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	5	%10	-	-	-	-	5	%7,94
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	%2	-	-	-	-	1	%1,59
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1	%2	-	-	-	-	1	%1,59
Pamukkale üniversitesi	1	%2	-	-	-	-	1	%1,59
Sakarya Üniversitesi	1	%2	-	-	1	%20	2	%3,17
Trakya Üniversitesi	2	%4	-	-	-	-	2	%3,17
Yaşar Üniversitesi	1	%2	-	-	-	-	1	%1,59
Yıldız Teknik Üniversitesi	2	%4	-	-	1	-	3	%4,76

Toplam	50	100	8	100	5	100	63	100
---------------	----	-----	---	-----	---	-----	----	-----

Araştırmanın İkinci alt problemi doğrultusunda araştırmaya dahil edilen lisansüstü tezlerin yazıldığı üniversitelere göre dağılımı araştırılmış ve vurmali çalgılar hakkında 27 farklı üniversitede 63 adet tez yazıldığı tespit edilmiştir. Tablo 1' e bakıldığında en fazla tezin Haliç Üniversitesinde (9 adet) yazıldığı görülmektedir. Bu sayı %14,29' luk bir orana tekabül etmektedir. Bu veriye en yakın değerlerin %12,70'lik bir oran ile Dokuz Eylül Üniversitesi , %7,94' lük oranla ise Mimar Sinan Üniversitesi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi ve İstanbul Teknik Üniversitesine ait olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, vurmali çalgılar alanında Dokuz Eylül Üniversitesinde 8 adet, Mimar Sinan Üniversitesi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi ve İstanbul Teknik Üniversitesinde beşer adet tez tamamlanmıştır. Bunun yanında İstanbul Üniversitesinde 4 adet Ege Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesinde üçer adet, Trakya Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesinde ikişer adet vurmali çalgılar alanında tez yazıldığı belirlenmiştir. Ayrıca tablo 2' ye bakıldığında 17 üniversitede %1,59'luk orana denk gelen birer adet tez tamamlandığı görülmektedir. Tüm bu bulgular birçok üniversitede vurmali çalgılar alanında lisansüstü tez çalışmalarının yapıldığını, ancak bu tezlerin üniversitelere göre dağılımına bakıldığında dengesizlik olduğunu ortaya koymaktadır.

Üçüncü alt probleme yönelik bulgular

Türkiye' de vurmali çalgılar hakkında yapılmış lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı aşağıdaki grafikte sunulmuştur.

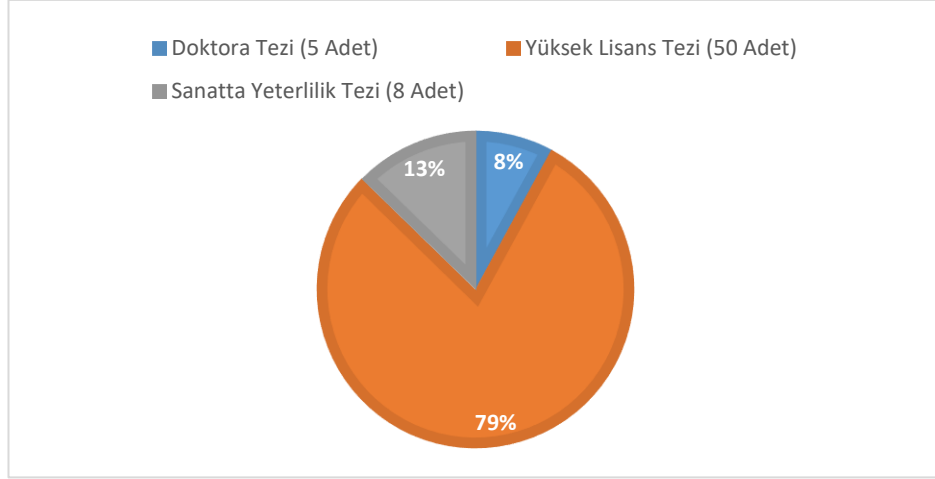


Grafik 2. Vurmali Çalgılar ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı

Grafik 2' den de anlaşılacağı üzere vurmali çalgılar alanına yönelik en fazla tezin 32 tez ile sosyal bilimler enstitülerine ait olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilimler enstitülerini 17 tez ile güzel sanatlar enstitüleri, 6 tez ile lisansüstü eğitim enstitüleri ve 4 tez ile eğitim bilimleri enstitüleri takip etmektedir. Bunun yanında fen bilimleri enstitüleri 3 tez, sağlık bilimleri enstitülerinde de ise 1 adet tez yazıldığı saptanmıştır. Vurmali çalgılar alanında tamamlanan birkaç tezin sağlık bilimleri ve fen bilimleri gibi enstitülerde yazıldığı görülmesi, bu alanın disiplinler arası bir bakış açısıyla da ele alındığını göstermektedir.

Dördüncü alt probleme yönelik bulgular

Türkiye’de vurmali algılar hakkında yapılmış lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı aşağıdaki grafikte sunulmuştur.



Grafik 3. Vurmali algılar ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı

Grafik 3’e bakıldığında, tez türüne göre en fazla araştırmanın 50 adetle yüksek lisans düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Bu rakam %79 gibi büyük bir orana tekabül etmektedir. İncelenen tezlerin 8 tanesi sanatta yeterlilik, 5 tanesi ise doktora türünde yapılmıştır. Başka bir ifadeyle vurmali algılar alanına yönelik sanatta yeterlik ve doktora türünde yazılan tezlerin toplam sayısına bakıldığında, yüksek lisans düzeyinde yazılan tez sayısının çok altında kaldığı görülmektedir. Bu durumun doktora ve sanatta yeterlilik düzeyinde eğitim veren kurumların yüksek lisans düzeyine eğitim veren kurumlara göre daha az olmasından, araştırmacıların genellikle vurmali algılar alanından farklı alanlara yönelme eğiliminde olmalarından veya danışman hocaların öğrencilerini bu alana yeterince yönlendirememelerinden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Beşinci alt probleme yönelik bulgular

Türkiye’de vurmali algılar hakkında yapılmış lisansüstü tezlerin yöntemlerine göre dağılımı aşağıdaki grafikte sunulmuştur.

Tablo 2. Vurmali algılar ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemleri	Yüksek Lisans		Sanatta Yeterlilik		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Nitel Araştırma	46	%92	7	%87,5	2	%40	55	%87,30
Nicel Araştırma	3	%6	-	-	1	%20	4	%6,35
Karma Araştırma	1	%2	1	%12,5	2	%40	4	%6,35
Toplam	50	%100	8	%100	5	%100	63	%100

Tablo 2’ye bakıldığında, vurmali algılar alanında yapılan tüm tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri içinde nitel araştırma yönteminin %87,30’luk bir oranla tercih edildiği görülmektedir. İncelenen tezler

içerisinde doktora türünde 1, yüksek lisans türünde ise 3 nicel araştırma yöntemine yer verildiği görülmektedir. Başka bir ifadeyle tablo 2'ye göre vurmali çalgılarla ilgili yapılan tezlerin nicel araştırma yöntemiyle hazırlananları tüm tezlerin %6,35'ini oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra karma yöntem vurmali çalgılar alanı ile ilgili yapılan tezlerde %6,35 oranında kullanılmıştır. Karma yöntem doktora türünde 2, sanatta yeterlilik ve yüksek lisans türlerinde birer kez tercih edilmiştir. Vurmali çalgılar alanındaki lisansüstü tezlerde genellikle nitel araştırma yöntemlerinin tercih edilmesinin nedeni, tezlerin genellikle vurmali çalgıların teorik yönüne veya metodolojik araştırmalara odaklanmasıyla açıklanabilir.

Altıncı alt probleme yönelik bulgular

Türkiye'de vurmali çalgılar hakkında yapılmış lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. Vurmali Çalgılar ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

Araştırma Konuları	Yüksek Lisans		Sanatta Yeterlilik		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Tarihsel İnceleme	14	%28	-	%0	-	%0	14	%22,22
Eser İnceleme	10	%20	1	%12,5	-	%0	11	%17,46
Eğitim	5	%10	-	%0	-	%0	5	%7,94
Yöresel Ritim Kalıbı İnceleme	5	%10	-	%0	-	%0	5	%7,94
Model Önerisi	3	%6	-	%0	-	%0	3	%4,76
Sağlık	3	%6	-	%0	-	%0	3	%4,76
İcracı Analizi (farklı bağlamlarda)	2	%4	-	%0	2	%40	4	%6,35
Metodoloji	1	%2	2	%25	1	%20	4	%6,35
Yapısal İnceleme	1	%2	1	%12,5	1	%20	3	%4,76
Yöntem İnceleme	0	%0	1	%12,5	-	%0	1	%1,59
Yapı ve Teknik İnceleme	1	%2	-	%0	-	%0	1	%1,59
Elektronik Müzik ve Eğitim	0	%0	-	%0	1	%20	1	%1,59
Teknoloji	1	%2	-	%0	-	%0	1	%1,59
Müfredat Önerisi	0	%0	1	%12,5	-	%0	1	%1,59
Etüt ve Egzersiz Önerisi	1	%2	-	%0	-	%0	1	%1,59
Cinsiyet ve Vurmali Çalgılar	0	%0	1	%12,5	-	%0	1	%1,59
Tarihsel İnceleme ve Eğitim	0	%0	1	%12,5	-	%0	1	%1,59
Bateri Çalım Yaklaşımları	1	%2	-	%0	-	%0	1	%1,59
Asma Davul Ritimlerinin Gitara Uyarlanması	1	%2	-	%0	-	%0	1	%1,59

Latin Vurmali algıların Klasik Müzikte İncelenmesi	1	%2	-	%0	-	%0	1	%1,59
Toplam	50	%100	8	%100	5	%100	63	%100

Tablo 3 incelendiğinde, vurmali algılar alanı ile ilgili yazılan tezlerin % 22.22’lik bir oranla en çok tarihsel inceleme alanında olduğu görölmektedir. Bunu sırayla %17.46’lık oranla ses eser inceleme, %7.94’lük oranla eğitim ile yine aynı oranla yöresel ritim kalıbı inceleme, %6,35’lik oranla icracı analizi ile metodoloji, %4,79’luk oranla sağlık ile yapısal inceleme konuları takip etmektedir. Üzerinde en az tez yazılan konuların ise %1,59’luk oranla yöntem inceleme, yapı ve teknik inceleme, elektronik müzik ve eğitim, teknoloji, müfredat önerisi, etüt ve egzersiz önerisi, cinsiyet ve vurmali algılar, tarihsel inceleme ve eğitim, bateri alım yaklaşımları, asma davul ritimlerinin gitara uyarlanması, latin vurmali çalgıların klasik müzikte incelenmesi ile ilgili konular olduğu belirlenmiştir.

Yedinci alt probleme yönelik bulgular

Türkiye’ de vurmali algılar hakkında yapılmış lisansüstü tezlerin algılar özelinde dağılımları aşağdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3. Vurmali algılar ile İlgili Lisansüstü Tezlerin algılara Göre Dağılımı

Tezlerde çalışılan algılar	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Birden Fazla Vurmali algılar	29	%46,03
Davul (asma)	12	%19,05
Bateri	7	%9,52
Bendir	3	%4,76
Darbuka	2	%3,17
Marimba	2	%3,17
Trampet	2	%3,17
Timpani	2	%3,17
Elektronik davul	1	%1,59
Koltuk davulu	1	%1,59
Beden perküsyonu	1	%1,59
Ksilofon	1	%1,59
Kudüm	1	%1,59
Toplam	63	%100

Tablo 3 incelendiğinde vurmali algılar alanında yazılan tezlerin % 46.03’ lük bir oranla en çok birden fazla vurmali çalgıyı içerisinde barındıran araştırmalar olduğu görölmektedir. Daha anlaşılır olması için birden fazla vurmali çalgıyı içeren araştırmalara örnek verilmesinin yerinde olacağı düşünölmektedir. Bu şekilde ele alınan tezler genellikle vurmali çalgıların tarihi, seramik vurmali algılar, idiofonlar,

membrenafonlar, bir sanatçının birkaç vurmali çalgıya yönelik icra analizi ve klavyeli vurmali çalgılar gibi sadece bir çalgıya odaklanmayan araştırmalardır. Ancak elde edilen yüzde ve frekans tablosuna bakıldığında, 12 adet davul (asma davul), 6 adet bateri, 3 adet bendir, 2 adet darbuka, 2 adet timpani, 2 adet trampet ve 2 adet marimba çalgısına yönelik tek bir çalgıya odaklanan tezler yazıldığı da belirlenmiştir. Bunun yanı sıra koltuk davulu, ksilofon, elektronik davul ve kudüm çalgıları üzerine birer adet, beden perküsyonuna yönelik ise yine 1 adet tez yazıldığı tespit edilmiştir.

5. Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde, önceki bölümde sunulmuş olan bulgulara bağlı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır. Elde edilen sonuçlar ve bazı öneriler şu şekilde ifade edilebilir:

Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında vurmali çalgılara ilişkin altmış üç tezin yer aldığı görülmekte olup bu tezlerin yayın yıllarının 1994 ve 2023 arasında dağılım gösterdiği görülmektedir. 1994' ten 2018 yılına gelene kadar vurmali çalgılara ilişkin tez sayısının ortalaması (n=2) düzeyinde seyretmiştir. 2019 ve 2021 yılında vurmali çalgılara ilişkin tez sayısının yüksek düzeye (n=9) ulaştığı, ardından 2021'de belirgin bir düşüş gerçekleştiği saptanmıştır. Ancak son beş yılda bu konuda yayınlanan toplam tez sayısına bakıldığında geçmiş yıllara göre bir artış olduğu sonucuna varılabilir. Bu noktada ülkemizde vurmali çalgılar alanında araştırmaların yeni yeni artmaya başladığı ve buna rağmen tez sayısının az olduğu göz önüne alındığında yeni yapılacak tezler için araştırmacılara vurmali çalgılar alanına eğilim göstermeleri önerilebilir. Araştırmada üzerinde durulan konulardan biri vurmali çalgılar alanında yazılmış tezlerin üniversitelere göre dağılımıdır. Bu doğrultuda birkaç üniversitenin dışında vurmali çalgılar alanında yazılan tezlerin çok az düzeyde seyrettiği gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra sosyal bilimler enstitüleri 32 adet tez ile vurmali çalgılar alanında en çok araştırma yapılan enstitüler olurken, bu alana yönelik 20 farklı konuda tez yazıldığı ve en çok araştırılan konunun 14 adet ile vurmali çalgıların tarihsel açıdan incelenmesi ile ilgili olduğu belirlenmiştir.

Bilimsel araştırmalarda disiplinler arası anlayışın oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda farklı disiplinlerden gelen katkılarla yenilikçi uygulamalar ve yöntemler geliştirilebilir. Ancak vurmali çalgılar alanında, disiplinler arası araştırmaların nispeten az olduğu gözlemlenmektedir. Bu husus, vurmali çalgılar alanının zenginleşmesini ve farklı açılardan değerlendirilme imkanlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Dolayısıyla vurmali çalgılar alanına ilişkin literatüre daha fazla katkı sağlanabilmesi için araştırmacılara disiplinler arası çalışmalar üretmeleri önerilebilir.

İncelenen tezlerin 50 tanesinin yüksek lisans, 8 tanesinin sanatta yeterlilik, 5 tanesinin doktora türünde olduğu ve bu tezlerin büyük çoğunluğunun nitel araştırma yöntemi ile ele alındığı saptanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, doktora ve sanatta yeterlilik düzeyinde tez çalışmalarında vurmali çalgılar alanına ağırlık verilmesi ve vurmali çalgılar alanında uzmanlaşan öğrencilerin bu alanda çalışmalar yapmasını teşvik edilmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca bir yöntemin, tekniğin, kuramın veya yaklaşımın uygulanabilirliği ve etkililiğinin test edilmesini amaçlayan deneysel çalışmaların alana sağlayacağı katkı göz ardı edilmemelidir. Dolayısıyla vurmali çalgılar alanında çalışma yapacak araştırmacılara nicel yöntemlere eğilim göstermeleri önerilebilir.

Son olarak vurmali çalgılar alanında yapılmış lisansüstü tezlerde örneklem olarak belirlenen çalgıların dağılımlarına bakıldığında birden fazla vurmali çalgı içeren araştırma sayısının tek bir çalgıya odaklanan spesifik çalışmalardan oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle birçok vurmali çalgı üyesine yönelik spesifik herhangi bir araştırmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu sonuç, geniş bir çalgı

ailesine sahip olmaları nedeniyle vurmali algılar alanında yukarıda belirtilen hususlar dikkate alınarak birçok araştırmanın yapılabileceğini açıkça göstermektedir.

Kaynakça

- Ataman, Sadi Yaver (1977). Türk Halk algılarına Ait Ayrıntılı Bilgiler ve Bağlama Geleneği”, 1. Uluslararası Türk Folklor Kongresi Bildirileri, 3. Cilt, Kültür Bakanlığı MİFAD Yayınları, Ankara, s.107-128.
- Celasin, C., & Beşiroğlu, ř. ř. (2010). Hitit Medeniyeti müzik kültürünün analizinde arkeolojik verilerin rolü. *İTÜ dergisi /b*, 3(2).
- Çeşit, A. G. C. (2019). Türkiye’de Viyola Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 8 (38), 445-462.
- Dönmez, B. M. (2015). *Müziğin Kökeni Üzerine: Müziğin Etimolojisi, Ontolojisi, Tanımı, Oluşumu, Bağlamaları ve İşlevleri Üzerine Bir Değerlendirme*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Dönmez, L. M. (2021). *Konservatuar Lisans Düzeyinde Vurmali algı Metotları Geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Burdur Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel Araştırma Sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Göktaş, E. (2010). Dünya’da ve Türkiye’de Vurmali algılar. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (4).
- <https://cabim.ulakbim.gov.tr/bibliyometrik-analiz/bibliyometrik-analiz-sikca-sorulan-sorular/#:~:text=Bibliyometri%20Nedir%20%3F,aras%C4%B1daki%20ili%C5%9Fkilerin%20say%C4%B1sal%20olarak%20analizidir>.
- Karabulut, Barış. (2015). *Müzik Kültürü*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Yayın Evi.
- Karakaya, İ. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. A. Tanrıögen (Ed.). Ankara: Anı.
- Karaoğlu, K. (2024). *Güzel Sanatlar Liseleri Vurmali algılar Eğitimi Programına Yönelik Bendir algısı Öğretim Modeli Önerisi*. Doktora Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Karaoğlu, K., & Özalunoğlu, Ö. (2024). Güzel Sanatlar Lisesi Vurmali Sazlar Eğitim Programına Yönelik Hazırlanan Bendir Öğretim Modeli Önerisinin Çeşitli Yönlerden Etkisi (Sivas ili örneği). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(38), 970-986.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (İkinci Yazım 34. Basım). Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Kiral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Orhan, Y. (2022). *Türkiye’de Lisans Düzeyinde Mesleki Müzik Eğitimi Veren Kurumlardaki Vurma algılar Eğitiminin Uzman Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Konya.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları İçin Doküman İnceleme Yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi, 4.
- Özkızıltaş, C. (2018). *Ankara Devlet Konservatuarı Derleme Kayıtlarında Yer Alan Erzurum Yöresi Halk Ezgilerinde Ritim Sazların İcra Ettiği Kalıpların İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Robson, C. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Gerçek Dünya Araştırması*. Çınkır ř. Ve Demirköseoğlu, N. (Editörler). (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Roderic, C. Knight (2015). Knight Revision of Hornbostel-Sachs: A New Look At Musical Instrument Classification. *Oberlin College Conservatory of Music*, Rev. 2017.
- Say, A. (2006). *Müziğin Kitabı*, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları
- Üsdiken, B., Pasadeos, Y. (1993). Türkiye’de Örgütler ve Yönetim Yazını. *Amme İdaresi Dergisi*, 26(2), 73-93

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zencir, E. ve Kozak, N. (2012). Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergilerinde Yayımlanan Turizm Makalelerinin Bibliyometrik Profili (2000-2010), VI. Lisansüstü Turizm Öğrencileri Araştırma Kongresi, Antalya, 673-682.
- Zeren, D., & Nagihan, K. A. Y. A. (2020). Dijital pazarlama: Ulusal yazının bibliyometrik analizi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 35-52.

EK -1

Bu makalede incelenen Çalışmaların Künyeleri

- Akan, O. (2019). *Pierre Jodlowski'nun "Time And Money" Adlı Yapıtında Vurma Çalgılar ve Multimedya İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul.
- Akdağ, C. (2016). *Bendirin Yapısına Göre Ses Özellikleri ve El-Parmak Tekniğinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akdemir, M. (2011). *Bendir Çalgısının Profesyonel Performansına Yönelik Metodolojik Bir Yaklaşım*. Sanatta Yeterlilik Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akyüz, B. (2022). *Drum Accompaniment Generation Using Midi Music Database And Sequence To Sequence Neural Network*. Master Of Science, The Graduate School Of Engineering And Sciences Of İzmir Institute Of Technology, Technology Institute, İzmir.
- Alan, M. (2018). *Öğretmen Adaylarına Ezgili Vurmali Çalgılarla Türk Müziği Usullerinin Öğretiminde Dizi Alıştırmaları Yönteminin İncelenmesi*. Sanatta Yeterlilik Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alfadel, M. (2016). *Suriye Müziğinin Tarihsel Gelişiminde Vurmali Sazların Yeri*. Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Anife, D. (2023). *Kırım Tatarlarının Kültürel ve Tarihi Sembolü Olarak Merziye Halitova'nın Eserleri ve Besteciliği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, Müzik ve Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Anlı, G. Z. (2017). *Dikkat Eksikliği Olan 6-12 Yaş Arası Çocuklarda Vurmali Çalgılar Kullanılarak Dikkat Sürelerinin Arttırılmasına Yönelik Modellerin İncelenmesi ve Bir Model Önerisi*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arat, Keskin B. (2023). *Gamification As A Method To Encourage Novice Players To Learn And Practice Drummung*. Middle East Technical University, Ankara.
- Atcı, B. H. (2019). *T.C. Devlet Konservatuvarlarında Ksilofon Eğitimi ve Teknikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Berkin, B. (2016). *Yeni Müzikte Timpani Kullanımına İlişkin Yöntemlerin Eser Örnekleri Üzerinden İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.
- Berrak, B. (2006). *Romantik Dönemde Vurmali Çalgıların Yeri ve Önemi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Berrak, B. (2008). *Vurmali Çalgıların Senfonik Müzikteki Yeri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Burbar, Ş. (2017). *Asya Şaman Müzik Ritüellerindeki Ritim Aletlerinin Tarihi Kökenleri ve Kültürel Özellikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyükaşahin, C. (2023). *Asma Davul İcrası Üzerine Bir Araştırma: Adem Göçer Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Ünlüsoy, C. (2022). *Senfoni ve Opera Orkestralarındaki Yardımcı Vurmali Çalgıların Temel Çalış Teknikleri ve Eğitim Müfredatına Eklenmesine Yönelik Öneriler*. Sanatta Yeterlilik Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Eskişehir.

- Canyurt, M. (2009). *Tarihsel Süreç İçinde Farklı Kültürlerdeki Vurmali Seramik Çalgıların ve Günümüz Sanatçı Uygulamalarının İrdelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetir, Ö. (2009). *Vurmali Çalgılar Eksenginde Tımsal ve Rastlamsal Yaklaşımlar: Betin Güneş Senfoni No. 6 “Hayriye Hala”*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.
- Çolak, G. (2023). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Vurmali Çalgılar Öğrenmeye İlişkin İlgi ve Yönelimleri (Marmara Üniversitesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, C. (2023). *Latin Perküsyonunun Klasik Müzikteki Enkarnasyonu*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Eskişehir.
- Demir, G. (2019). *Brezilya Ritimlerinin Gitarla İcrası Örneğinden Yola Çıkarak Asma Davul Ritimlerinin Gitara Uyarlanması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dönmez, L. M. (2021). *Konservatuar Lisans Düzeyinde Vurmali Çalgı Metotları Geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Burdur Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Dönmez, M. L. (2013). *Siegfried Fink’in Vurmali Çalgılara Kazandırdıklarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova.
- Erdoğan, Y. (2019). *Türk Halk Müziği Ritmik Yapılarının Bendir ile İcrasında Dizüstü Çalm Tekniği*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Gören, C. Ş. (2015). *Çağdaş Dönem Bestecilerinin Eserlerinde Vurmali Çalgıların Önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Güleryüz, R. (2014). *Minimalizm ve Steve Reich’in “Klavyeli Vurma Çalgılar” İçin Yazılmış Yapıtlarının Biçim Analizi*. Sanatta Yeterlilik Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.
- Güray, C. (2021). *Konservatuarların Vurma Çalgılar Sanat Dalında Yer Alan Marimba Eğitiminin Öğretim Elemanı Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.
- Gürkey, E. (1994). *Vurmali Çalgıların Gelişimi ve Kullanım Teknikleri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hasanova, İ. (2021). *Elektronik Müzikte Karma Ses Ortamı ve Karlheinz Stockhausen’ın Kontakte Adlı Eseri ile Orkestra ve Elektronikler İçin Scream*. Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul.
- İmik, H. O. (2023). *Modern Davul Setlerinde Kullanılan Derilerin Yapısal Özelliklerinin Tını Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kalancı, S. (2022). *Türk Müzik Tarihi İçerisinde Kudümün Rolü ve Türkiye’de Güncel İcra Durumu İncelemesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Eskişehir.
- Kanat, E. (2011). *Trakya’da Yaşayan Romanların Düşünlerinde Asma Davulla İcra Ettikleri Dokuz Zamanlı Ritmik Yapılar*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karadağ, Özgel, D. G. (2019). *Boru-Trampet Takımlarına Alternatif Olarak Trompet-Trampet Takımları İçin Model Önerisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Karaol, E. (2011). *Mısırlı Ahmet: Toprak Darbuka Tekniği ve İcra Analizi*. Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, O. (2017). *İzmir İli Bergama İlçesi Müzik Uygulamalarında Asma Davul İcrası*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Kaya, O. (2022). *Müzikte Statü ve Profesyonellik Ekseninde Perküsyonculuk: Hamdi Akatay Örneği*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kılıçoğlu, H. (2018). *Türkiye’de Popüler Müziğin Tarihsel Gelişiminde Davul Çalm Yaklaşımları*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurban, Ö. (2009). *Marimba’nın Yapısal ve Tınısal Analizi, Marimba Repertuarı, Ney Rosauro’nun Marimba Müziğine Katkıları*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.
- Ogan, K. (2022). *Elvin Jones’ Innovative Approach To Jazz Drumming*, Master's Thesis, Yaşar University Graduate School, İzmir.
- Oğul, Bayram. (2019). *Asma Davul Çalan Müzisyenlerin Dominant ve Nondominant Üst Ekstremitelerinde Bazı Fiziksel Parametrelerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamuk Kale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Oldaç, B. (2000). *Geleneksel Türk Müziğinde Var Olan Usullere Göre Asma Davul Çalm Metodu*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Onlat, C. (2021). *Karlheinz Stockhausen’ın Tierkreis Başlıklı Eserinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Eskişehir.
- Orhan, Y. (2022). *Türkiye’de Lisans Düzeyinde Mesleki Müzik Eğitimi Veren Kurumlardaki Vurma Çalgılar Eğitiminin Uzman Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Konya.
- Sağlambilen, O. (1999). *Türk Kültüründe ve Türk Musikisinde “Tuval” Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Sarvan, G. (2019). *Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Üfleme ve Vurma Çalgılarda Performans*. Sanatta Yeterlilik Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.
- Selek, S. S. (2012). *Elektronik Davulun Eğitim Amaçlı Tasarımı ve Bir Müzik Eğitim Simülatörü*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Sözvar, Ö. (2014). *Gelişim Süreci İçinde Timpaninin Geçirdiği Evreler ve Eğitime Yönelik Çözümsel Yaklaşımlar*. Sanatta Yeterlilik Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, E. (2021). *Beden Perküsyonu Çalışmalarının İşitsel ve Görsel Reaksiyon Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ağrı.
- Şahin, M. (1998). *İstanbul Seymen Oyunlarının Davul Üzerindeki Ritmik Vurguları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, M. (2009). *Türk Halk Oyunları Türlerine Göre Asma Davulun İncelenmesi*. Sanatta Yeterlilik Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şehirkayhasıoğlu, K. (2006). *Türk Müziğinde Vurmali Çalgı Olarak Darbukanın Yeri ve İcrası*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, H. (2019). *Vurmali Çalgıların İcrasını Geliştirmeye Yönelik Temel Çalışmalar*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Tek, H. Ö. (2009). *Günümüzdeki Vurmali Çalgıların Değişim ve Kullanım Yöntemleri*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Tuncer, L. (2010). *Stockhausen’in Yapıtlarının Vurmali Çalgılar Tekniği ve Kullanımı Açısından Önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.
- Uysal, K. A. (2021). *Iannis Xenakis’in Rebonds Adlı Solo Perküsyon Eserinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uzunbaş, F. (2012). *Türk Dünyasında Kullanılan Geleneksel İdiyon ve Membranofon Vurmali Çalgılar ve Koltuk Davulu Notasyon Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Ünal, C. (2021). *Müzik Terapide Kullanılan Vurmali algıların Üst Ekstremitte Kasları ile İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, T.C. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Yay, O. (2010). *Klasik Türk Müziğinde Süreç İçerisinde Kullanılan Vurmali algılar ve Kullanım Yerleri*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yedican, E. (2020). *Rudimental Trampet Tekniği ve Jesse Sieff’in Chopstakovich Adlı Eserindeki Rudimental Tekniklerin Kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldız, Ü. (2019). *Gümüşhane İlinde Tespit Edilen Ortak Oyun Havalarının Asma Davul alım Tekniğine Göre Notasyon Yazılımı*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, C. K. (2015). *Asma Davul algısıyla Ritim Öğretimi ve Performansına Yönelik Metodolojik Bir Yaklaşım*. Sanatta Yeterlilik Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yol, K. (2021). *Türkiyedeki Halk Müziği Orkestralarında Bateri alım Yaklaşımları*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yücel, E. L. (2021). *Bateri Eğitimi Videolarının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

44. Erken Yaşta Almanca Öğretimine Yönelik İşitsel ve Görsel Oyuncak Tasarımı: Tavşan Bobo¹

Fatma KARAMAN²

Ahmet Ferit KIZILKAYA³

APA: Karaman, F. & Kızılkaya, A. F. (2024). Erken Yaşta Almanca Öğretimine Yönelik İşitsel ve Görsel Oyuncak Tasarımı: Tavşan Bobo. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 772-782. DOI: 10.29000/rumelide.1469415.

Öz

Dünyadaki siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmeler artık birden fazla yabancı dil bilmenin ne kadar önemli olduğunun bir göstergesidir. Bu durum Türkiye’de ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretimine gereken değerin verilerek Almanca’nın erken yaşta öğrenilmeye başlanmasını gerekli kılmaktadır. Bu gereklilik erken yaşta Almanca öğretimine ilişkin eğitici materyallerin oluşturulmasını zorunlu hale getirmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı erken yaşta Almanca öğretimine yönelik işitsel ve görsel oyuncak tasarlamaktır. Çalışma kapsamında tasarlanan oyuncak ile küçük yaşlardaki bireylere temel seviyede kelime kazanımı sağlamak amaçlanmaktadır. 3-5 yaş arası çocuklara günlük hayatta karşılaştıkları bazı nesnelerin veya temel kelimelerin daha kolay hafızalarında kalmasına yönelik sesli bir oyuncak tasarlanmıştır. Bunun yanı sıra tasarlanan oyuncakın çocukların görsel ve işitsel zekâlarını geliştirmeye yardımcı olması amaçlanmaktadır. Tasarımın taslağı bazı yazılımlar kullanılarak çizilmiş ve yöntem kısmında detaylı olarak açıklanmıştır. Çalışma kapsamında hedeflenen; sayı, kıyafet, renk, meyve ve hayvanlar olmak üzere beş kategoride oyuncak bölümlenmek ve tasarlamak, oyuncak üzerinde seçilen bazı kıyafetlerin, renklerin, sayıların, meyvelerin ve hayvanların Almanca karşılıklarını sesli olarak düzenlemek ve dijital ortamda oyuncakın prototip tasarımını yapmaktır. Bu amaç ve hedefler doğrultusunda öncelikle oyuncakın tasarımı yapılmış ve geri dönüştürülebilir malzemeler kullanılarak oyuncakın son hali geliştirilmiştir. Yapılan literatür taramasında İngilizce öğretimine yönelik olarak Türkçe İngilizce eğitici laptop, oyuncak peluş ayı, fisher price; akıllı saat, eğitici köpek, eğlenceli robot gibi oyuncakların üretildiği görülmüştür. Fakat erken yaşta Almanca öğretimini destekleyecek herhangi

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale TÜBİTAK - 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Desteği Programı kapsamında 2022 yılı 2. döneminde TBTK-0122-6640 ID ile kabul almış “Erken Yaşta Almanca Öğretimine Yönelik İşitsel ve Görsel Oyuncak Tasarımı: Tavşan Bobo” adlı projeden üretilmiştir. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %3

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 19.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469415

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafı Körlüme

² Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü / Assoc. Prof., Fırat University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Western Languages and Literatures (Elazığ, Türkiye), fatmakaraman33@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-0461-5593, **ROR ID:** https://ror.org/ 05teb7b63, **ISNI:** 0000 0004 0574 1529, **Crossreff Funder ID:** 100009096

³ Lisans Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü / Undergraduate Student, Fırat University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Western Languages and Literatures (Elazığ, Türkiye), ahmetferit235@gmail.com, **ORCID ID:** 0009-0003-2859-2204, **ROR ID:** https://ror.org/ 05teb7b63, **ISNI:** 0000 0004 0574 1529, **Crossreff Funder ID:** 100009096

bir oyuncak tasarımına rastlanmamıştır. Erken yaşta Almanca öğretimi alanındaki bu eksiklik ise oyuncak tasarım fikrinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Çalışma Almanca öğretimini destekleyecek görsel ve işitsel bir oyuncak tasarlamayı hedefleyerek alana bir yenilik getirmesi noktasında özgün değere sahiptir.

Anahtar Kelimeler: İkinci yabancı dil, Almanca öğretimi, oyuncak, görsel-işitsel materyal.

Audio and Visual Toy Design for Teaching German at an Early Age: Bobo the Rabbit⁴

Abstract

Political, economic, social and cultural developments in the world are now an indication of how important it is to know more than one foreign language. This situation requires that teaching German as a second foreign language be given due importance and that German should be learned at an early age. This requirement makes it necessary to create educational materials for teaching German at an early age. In this context, the aim of this study is to design audio and visual toy for teaching German at an early age. The toy designed within the scope of the study aims to provide children with basic vocabulary acquisition. A sound toy has been designed for children aged 3-5 to help them remember some objects or basic words they encounter in daily life more easily. In addition, the designed toy is intended to help develop children's visual and auditory intelligence. The draft of the design was drawn using some software and explained in detail in the method section. the aim is to divide and design the toy in five categories: numbers, clothes, colors, fruits and animals, to vocally arrange the German equivalents of some selected clothes, colors, numbers, fruits and animals on the toy, and to design the prototype of the toy in the digital environment. In line with these aims and objectives, the toy was first designed and the final version of the toy was developed using recyclable materials. In the literature review, Turkish-English educational laptop, teddy plush bear, Fisher Price; It has been seen that toys such as smart watches, educational dogs and entertaining robots have been produced. However, no toy design has been found to support teaching German at an early age. This deficiency in teaching German at an early age led to the emergence of the idea of toy design. The study has a unique value in terms of bringing an innovation to the field by aiming to design a visual and auditory toy that will support German teaching.

Keywords: Second foreign language, Teaching German, Toys, Audiovisual material.

4

Statement: This article is produced from the project titled "Design of Auditory and Visual Toys for Teaching German at an Early Age: Bobo the Rabbit", which was accepted within the scope of TUBITAK - 2209-A University Students Research Projects Support Programme in the 2nd semester of 2022 with the ID TBTK-0122-6640: Bobo the Rabbit". It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 3

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 19.03.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469415

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Giriş

Türkiye’de eğitim sisteminde 1997 yılında temel eğitim sekiz yıla çıkarılarak eğitim programlarında yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. Bu doğrultuda eğitim programlarında değişiklikler yapılmıştır. Türkiye’deki eğitim programlarının yeniden düzenlenmesiyle genel olarak yabancı dil öğretimi olumlu yönde etkilenmiştir. Nitekim İngilizce temel eğitim 4. sınıftan itibaren okullarda öğretilmeye başlanırken; Almanca da İngilizcenin bu olumlu gelişiminden etkilenerek seçmeli ders olarak 6. sınıftan öğretim programına eklenmiştir (MEB, 2006). 1997 yılında eğitimle ilgili olan bu reformla aslında erken yaşta yabancı dil öğretimi resmiyette de kabul görerek erken yaşta iki dilli öğretim süreci desteklenmiştir (Haznedar, 2010). Dolayısıyla 2012 yılından itibaren İngilizce daha alt sınıf seviyesinden 2. sınıftan itibaren öğretim programlarında yerini almaya başlamıştır. İngilizcenin bu durumu Almancanın Türkiye’deki konumunu da olumlu yönde etkilemiştir (Balci, 2016). Bunun sonucunda aileler sadece İngilizce bilmenin günümüzde yeterli olmadığını farkına varıp çocuklarına ikinci bir yabancı dil öğrenme fırsatı vermenin önemine ilişkin bilinç düzeyleri artmış ve sahip olunan koşullara bağlı olarak Almanca öğretimi veren kreş, okul öncesi, özel kurs ve okullara çocuklarını göndermeye başlamışlardır (Karaman, 2017). Almancanın bilim dili olması, konuşulduğu ülkelerin dünya ekonomisinde ve teknolojik gelişmelerde önemli bir yere sahip olması, uluslararası iletişimde ihtiyaç duyulan bir dil olması, birçok alanda Almanya’nın sunduğu eğitim, iş fırsatları ve turizm gibi faktörlerden dolayı Almanca dünyada önde gelen diller arasında yer almaktadır (Balci, 2013; Günay Köprülü & Tanrıkulu, 2020). Dünyadaki siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmeler artık birden fazla yabancı dil bilmenin ne kadar önemli olduğunu bir göstergesidir. Bu durum gelecek neslimizin İngilizce dışında yeni dilleri de öğrenebilmelerini kolaylaştırmak adına çok küçük yaşlardan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesini gerekli kılmıştır.

Ülkemizde Avrupa ülkeleriyle karşılaştırıldığında erken yaşta yabancı dil öğretimine daha geç başlanmaktadır (Bozavlı, 2013). Bu durum ise genel anlamda yabancı dil öğretiminin istenilen düzeyde olmamasının bir nedeni olarak değerlendirilebilir. Çünkü erken yaşta yabancı dil öğretimine başlanmasıyla çocuğun sadece söz konusu dile veya dillere ilişkin akademik başarısını değil; dile karşı geliştirilen algı, tutum ve motivasyon gibi duyuşsal yönlerinin de olumlu etkilenmesi beklenen bir durumdur. Bu durum Almanca öğretimi bağlamında düşünüldüğünde erken yaşta Almanca öğretimine başlanması, çocuğun ilerleyen yaşlarda Almancaya ilişkin algısının olumlu yönde gelişimine katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra çocuklar için eğitimin ve öğrenimin küçük yaşlardan itibaren başlamasının daha etkili olduğu bilimsel olarak kanıtlanan bir gerçektir. Batı tarafından yürütülmüş araştırmalar kişinin yabancı dil öğrenmeye başlama yaşı ne kadar erken olursa, kişide dil gelişiminin o oranda hızlı olacağını göstermektedir (Kara, 2004). Bu bağlamda erken yaşta yabancı dil öğreniminin gerçekleşmesi için erken yaşlarda başlamak üzere çocukların dile maruz kalacakları dil öğrenme ortamlarının yaratılması, yerine getirilmesi gereken öncelikli koşullardandır. Çocukların sahip olduğu sosyal çevrelerindeki uyarıcıları yetişkinlere kıyasla daha çabuk fark edebilmeleri ve alıcı özelliklerinin daha gelişmiş olması nedeniyle bu avantajlı yönlerinin göz önünde bulundurularak öğretimlerini ve dil gelişimlerini destekleyecek materyallerin hazırlanması önemlidir (Veziroğlu Çelik ve Gönen 2021; Veziroğlu ve Gönen, 2012). Çocukların içerisinde buldukları gelişim dönemlerindeki bu özellikler yabancı dil öğretim sürecinde dikkate alındığında günlük hayatta karşılaştığı nesnelere yabancı dilde öğrenmesi daha kolay olabilmektedir. Çocuğun zihinsel ve bilişsel gelişim ve algı seviyesine uygun olan materyaller; çocuk için anlamlı olmayan dilsel yapının algılanabilirliğini destekleyecektir.

Yabancı dil öğretimindeki ilerlemelere rağmen beklenen düzeyde yabancı dil eğitimi ülkemizde gerçekleştirilememekte ve bu konuda çeşitli problemler yaşanmaktadır (Aktaş, 2005; Balci, 1996, 1997;

Serindağ, Aksöz & Balcı 2006; Balcı, 2016; Bayraktaroğlu, 2015; Gömleksiz,2005; Karaman, 2016). Bu sorunlardan biri de erken yaşta Almanca öğretimine ilişkin eğitici materyallerin yetersiz oluşudur. Çocuklara dil öğretimine ilişkin İngilizce öğretimini destekleyebilecek çok çeşitli öğretim araç, gereçleri bulunurken; erken yaşlardaki çocuklara yönelik olarak Almanca öğretiminde niceliksel olarak çok olmasa da çeşitli oyunlar, videolar, şarkılar vs. varken; yapılan literatür taraması sonucunda küçük yaşlardaki çocuklara Almanca öğretmek amacı ile üretilmiş oyuncaklara rastlanılmamıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı erken yaşta Almanca öğretimine yönelik işitsel ve görsel oyuncak tasarlamaktır. Geliştirmek istediğimiz oyuncak ile erken yaşta Almanca öğretiminin eğitici oyuncaklarla desteklenmeye başlanarak Almanca öğrenme sürecinin desteklenmesi ve ikinci yabancı dil olarak Almancaya ilişkin farkındalığın arttırılmasıdır. Bilindiği gibi çocuklar için oyun ve eğlenerek bir eylemde bulunmak çok önemli bir öğrenme aracıdır, bunu görseller ile destekleyip eğlenceli bir şekilde çocuklara Almancayı sevdirmek, çocukların gelecekte Almanca öğrenmeye ilişkin olumlu bir algı geliştirmesine katkıda bulunarak Almanca öğrenmeye ilişkin farkındalık oluşturulabilir.

Bu çalışma kapsamında tasarlanan oyuncak ile henüz küçük yaşlardaki bireylere temel kelime kazanımı sağlamak amaçlanmaktadır. Çocuklar kendi kontrolünde olan ve onların eğlenmelerini sağlayan, akabinde de mutluluklarını tetikleyebilecek nesnelere ile öğrenme sürecine girmeyi daha hızlı ve etkili gerçekteirebilirler. Çünkü oyun, çocuğun kendisinin süreç içerisinde durumu kontrol edebildiği ve kurallarını kendisinin yönetebildiği bir uğraştır (Önder, 2020). Mecburi bir görev olmadığı için de oyun doğal süreçte öğrenmeyi daha keyifli bir şekilde destekler. Oyun malzemesi olarak da oyuncak ile çocuk arasında çocuğun arkadaşı ile kurabileceği bir arkadaşlık bağı dahi kurulabilir. Dolayısıyla çocuklar üzerinde böyle bir psikolojik etkinin, yabancı dil öğrenimi sürecini keyifli hale getirmesi mümkündür. Oyuncaklar küçük yaşlarda görsel çekicilik sayesinde çocuklarda merak uyandırıcı unsur haline gelmektedir. Bu merak uyandırıcı unsuru çocukların eğitim ve öğretimine yönlendirmek dil öğrenme sürecini hem daha keyifli hale getirecek hem de bilginin kazanımını hızlandıracaktır.

Çocuklar öncelikle sembollerin anlamlarını öğrenmeden önce sosyal çevrelerinde sıklıkla karşılaştıkları nesnelere işaret eden sembollerini kavramaya başlarlar (Yaman Baydar; Kandır, 2021: 240). Çocukların sıklıkla sorduğu “bu ne?” sorusunun yanıtı olarak çocuklara günlük hayatta en çok karşılarına çıkacak nesnelere Almanca karşılığının verilmesi bu nesnelere Almanca isimlerinin kavramasını kolaylaştıracaktır. Çünkü “eğitici oyuncaklar, öğrenme, biliş, teşvik, keşif, ustalık, performans ve başarıyı bir araya getirir” (Yaman Baydar; Kandır, 2021: 241). Eğitsel yönü olan oyuncaklar öğrenme sürecini kolaylaştıran, belli bir amaca ulaşmak için tasarlanan çocuklara somut öğrenme olanakları sunan eğitici ve keyifli zaman geçirilmeye olanak veren materyallerdir. Bu nedenle oyun, sadece eğlenme amacı güden bir aktivite olmanın yanı sıra, çocukların yaşantısında ihtiyaç duyabileceği bir çok konuya ilişkin bilgi ve beceriyi kazanmalarına yardımcı olur. Alıcı dil becerilerinden olan dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine de oyunların önemli bir etkisi vardır. Çakıcı (2016) araştırmasında temel dil öğreniminde oyunların dört temel dil becerilerinden öncelikle dinleme becerisinin gelişimini desteklediğini ifade etmiştir. Oyunlarla fiziksel temellere dayanan etkinlikler sayesinde akılda daha kalıcı bir şekilde öğrenim gerçekteirebilir. Dolayısıyla bu oyuncak tasarımıyla küçük çocukların kendi fiziksel aktivitelerini görsel girdileri olarak alıp işitsel bir veriye dönüştürerek akılda kalıcı hale getirilmesi amacı güdülmüştür. Yaş aralığı henüz odakları görsel verilerin merak uyandırıcı olduğu dönemde iken merak uyandırıcı görselleri çocuğun ilgisini çekebilecek şekilde ve işitsel çıktıları kendi kontrolleri ile sunmak bilinçaltında ve bilinçte hedeflenen temel kelimelerin kazanımını kolaylaştıracaktır.

Yapılan literatür taramasında İngilizce öğretimine yönelik olarak “Türkçe İngilizce eğitici laptop, oyuncak peluş ayı, Fisher Price; akıllı saat, eğitici köpek, eğlenceli robot” gibi oyuncakların üretildiği görülmüştür. Fakat erken yaşta Almanca öğretimini destekleyecek herhangi bir oyuncak tasarımına rastlanmamıştır. Erken yaşta Almanca öğretimi alanındaki bu eksiklik ise proje fikrinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Dolayısıyla bu çalışma Almanca öğretimini destekleyecek görsel ve işitsel bir oyuncak tasarlamayı hedefleyerek alana bir yenilik getirmesi noktasında özgün değere sahiptir. Erken yaşta Almanca öğretimine yönelik işitsel ve görsel oyuncak tasarlamasının amaçlandığı bu araştırmanın hipotezi işitsel olarak tasarlanan oyuncağın erken yaşta Almanca öğrenimini destekleyerek keyifli bir öğrenme sürecinin gerçekleşeceği. Çocuklar oyunlar aracılığı ile öğrenmeye daha yatkındır. Beyinleri büyük oranda görsel odaklı çalışmaya daha yatkın olan küçük yaşlardaki çocuklar ortaya çıkardığımız bu ürün ile beyin fonksiyonlarını ve sesleri tanıma üzerine inşa eden, her iki beceriyi de geliştirmesinde önemli rol oynayan ve bizlere anadil harici ikinci yabancı dil öğrenimi kazancı olarak karşımıza çıkacaktır. Dil öğreniminin yanı sıra henüz küçük yaşlardaki çocukların nesnelere daha hızlı tanınmasına ve beyine kodlamasını kolaylaştıracaktır.

Çalışmanın amacı

Öncelikle projelendirilen bu çalışmanın amacı erken yaşta Almanca öğretimine yönelik işitsel ve görsel oyuncak tasarlamaktır. 3-5 yaş arası çocuklara günlük hayatta karşılaştıkları bazı nesnelere veya temel kelimelerin daha kolay hafızalarında kalmasına yönelik sesli bir oyuncak tasarlanmıştır. Bunun yanı sıra tasarlanan oyuncağın çocukların görsel ve işitsel zekâlarını geliştirmeye yardımcı olması amaçlanmaktadır. Tasarımın taslağı bazı yazılımlar kullanılarak çizilmiş ve yöntem kısmında detaylı olarak açıklanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın hedefleri aşağıda sıralanmıştır.

1. Sayı, kıyafet, renk, meyve ve hayvanlar olmak üzere beş kategoride oyuncağı bölümlenmek ve tasarlamak.
2. Oyuncak üzerinde seçilen bazı kıyafetlerin, renklerin, sayıların, meyvelerin ve hayvanların Almanca karşılıklarını sesli olarak düzenlemek. Buradaki amaç hem nesnenin adı hem de telaffuzunun doğru biçimde yapılmasını sağlamaktır.
3. Dijital ortamda oyuncağın prototip tasarımını yapmak.
4. Prototip tasarımın somut bir ürün olarak ortaya çıkarılması.

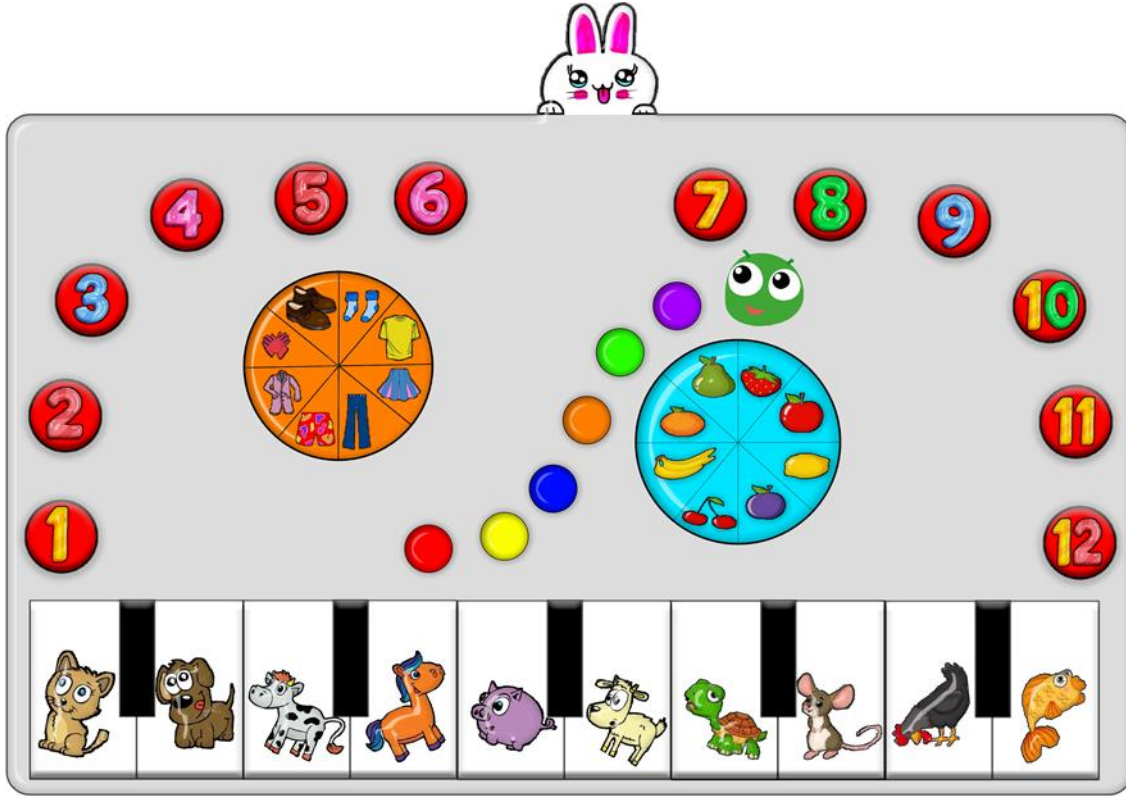
Yöntem ve oyuncağın tasarım süreci

Erken yaşta Almanca öğretimine ilişkin işitsel ve görsel oyuncak tasarlamasının amaçlandığı bu çalışmanın ön hazırlık aşamasında öncelikle dijital ortamda oyuncağın prototipi tasarlanmıştır.

Bu prototip tasarımları için Adobe Photoshop 2020 programı kullanılmıştır. Temel şekil için yuvarlak köşeli dikdörtgen aracı kullanarak hedef oyuncağın şekli çıkarılmış, ardından bu dikdörtgene kabartma ve kontur eklenerek biraz daha gerçek prototip benzerliği yakalanmıştır. Temel şekil çıkarıldıktan sonra çocuklara öğretilmesi hedeflenen sayılar, kıyafetler, renkler, hayvanlar ve meyvelerden oluşan beş kategorideki en çok kullanılan kelimelerin butonlarının eklenmesi ve yerleştirilmesi hedefi ile buton tasarımları yapılmıştır yine aynı şekilde elips aracı kullanılarak 472px boyutunda daire butonlar elde edilmiştir. Kabartmalar ve gölgelendirme efektleri kullanılarak buton tasarımları tamamlanmıştır. Ürünün son halinin ortaya çıkarılmasında geri dönüştürülebilir

materyaller kullanmak istenmektedir. Bunun için plastik aksamlarda HDPE atık ürünleri geri dönüştürerek kullanılacaktır. HDPE diğer geri dönüştürülebilir plastiklere göre çok daha kolay bir şekilde geri kazanılabilir, bunun için yüksek ısı kullanarak ürünün plastik aksamının ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Görsel ve işitsel olarak Almanca oyuncuğun prototipi geliştirilmiş ve dil öğretiminde kullanılmak üzere tanıtımı sağlanacaktır.

Görsel 1: Oyuncuğun prototip tasarımı

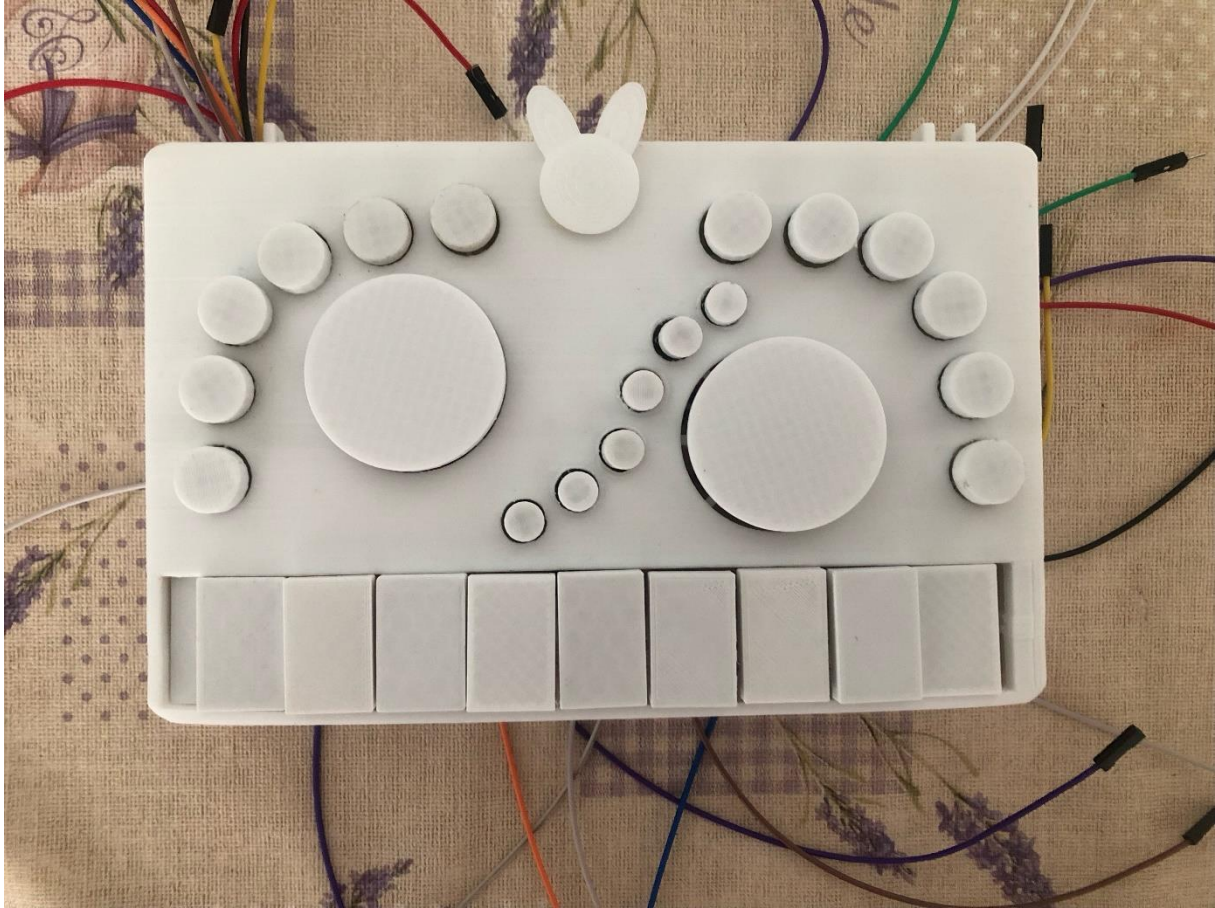


Yukarıda oyuncuğun prototip tasarımı yer almaktadır. Kelimeler ile ilgili görseller ve ses verisi toplanarak prototip tasarımı ortaya çıkarılmıştır. Temel materyaller için araştırmalar yapılarak dış yüzey için geri dönüştürülmüş materyaller kullanılması kararlaştırılmıştır. Böylelikle hem doğaya faydalı hem de çocuklar üzerinde etkili ve ilgi çekici olabilecek materyaller hazırlanmıştır. Temel Şekil çıkarıldıktan sonra çocuklara öğretilmesi hedeflenen sayılar, kıyafetler, renkler, hayvanlar ve meyvelerden oluşan beş kategorideki en çok kullanılan kelimelerin butonlarının eklenmesi ve yerleştirilmesi hedefi ile buton tasarımları yapılmış, yine aynı Şekilde elips aracı kullanılarak 472px boyutunda daire butonlar elde edilmiştir. Kabartmalar ve gölgelendirme efektleri kullanılarak buton tasarımları tamamlanmış, hemen ardından yukarıdaki prototip tasarımında görüldüğü gibi butonların üzerine öğretilmesi hedeflenen kelime ile ilgili görseller eklenmiştir. Bu görsellerin görünüşlerinin çocukların ilgilerini çekmesi için görsellerin üzerine gölgeler eklenmiştir ve görsellere kontur eklenilerek görselin vurgusu yapılmak istenmiştir. Ürünün son halinin ortaya çıkarılmasında geri dönüştürülebilir materyaller kullanılarak doğanın korunmasına da örtük olarak katkı sağlanması hedeflenmiştir. Bunun için plastik aksamlarda HDPE atık ürünleri geri dönüştürerek kullanılmıştır. HDPE diğer geri dönüştürülebilir plastiklere göre çok daha kolay bir Şekilde geri kazandırılmaktadır, bunun için

yüksek ısı kullanarak ürünün plastik aksamının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Elektronik bileşenler çeşitli noktalardan temin edilip prototip için ev ortamında bir araya getirilerek tamamen doğaya geri kazandırılmış plastik kısmın içine entegre edilerek prototip ortaya çıkarılmıştır.

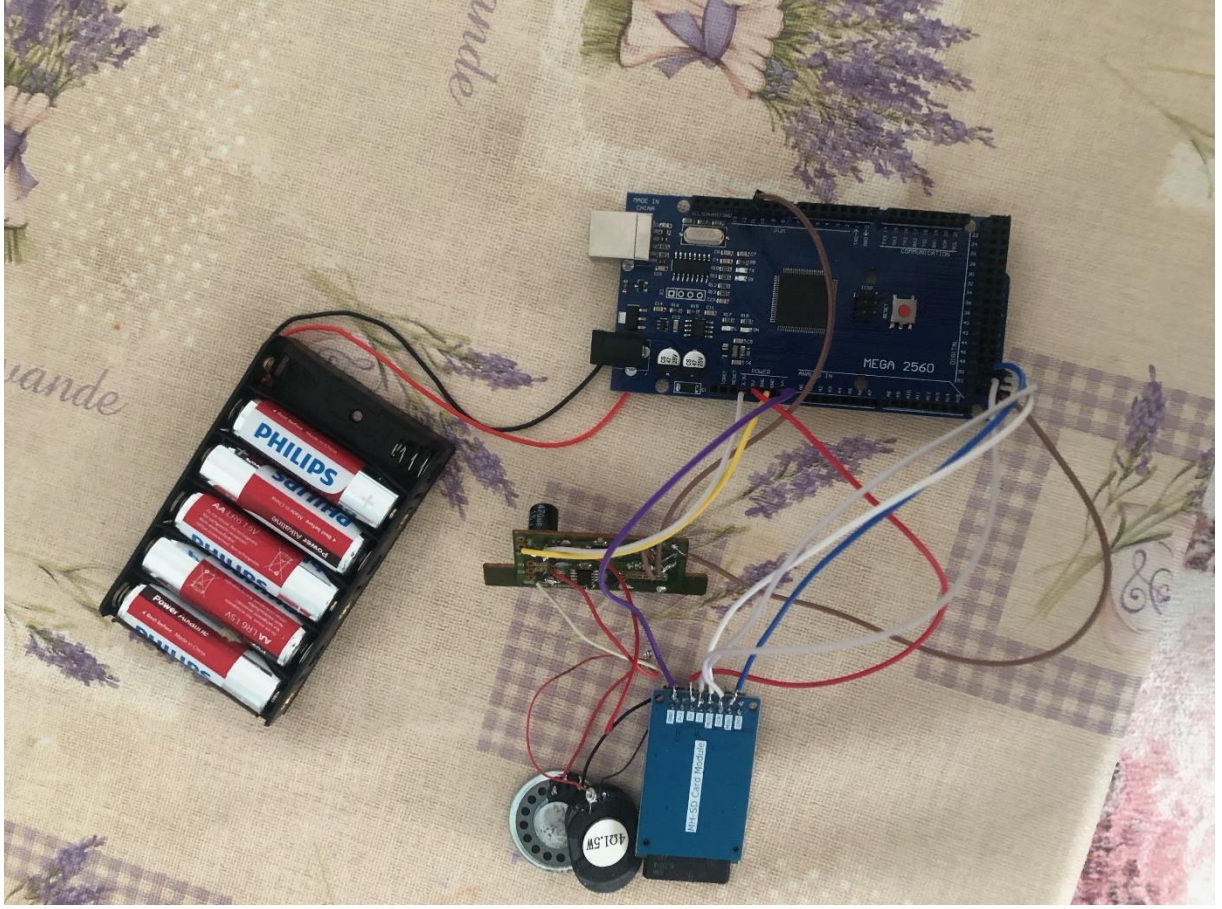
Prototip tasarımının son hali olması hedeflenen bu görselde görülen her bir kısım buton olarak eklenmiştir. Çocuklar bu butonlara bastıkları zaman görsel veri olarak zihinlerine işledikleri her bir hayvan, renk, sayı, kıyafet veya meyveler için işitsel bir geri dönüş alacaklar yani bu verilerin Almanca karşılığını henüz öğrenme açısından çok taze olan beyinlere kodlanmış olması beklenmektedir. Bunun yanı sıra geri dönüştürülmüş plastik ile üretilen bu proje ile kullanılmış ve atık konumuna gelmiş olan plastikler doğaya kazandırmış olacaktır. Bu kısımda ise geri dönüştürülmesi kolay plastik olan HDPE (High Density Polyethylene) materyalini ısıya maruz bırakarak dış yüzeyinin elde edilmesi sağlanmıştır. Butonlar için gerekli elektronik bağlantıları havya yardımı ile birbirine lehimlenecek ardından montaj tamamlanmış olacak piller takıldıktan sonra ürün kullanılabilir hale gelecek ve butonlara basıldığında her bir butondaki resmin karşılığı olan kelime Almanca olarak duyulabilecek. Tasarlanan oyuncak “**Tavşan Bobo**” olarak adlandırılmıştır.

Görsel 2: Oyunağın ilk tasarım aşamasındaki iskeleti



Görsel 2’de oyunağın ilk oluşturulması aşamasında tasarlanan temel iskeleti bulunmaktadır. Bu iskelette butonların yerleri, hayvan, meyve ve renk görsellerinin oyunağın neresinde yer alacağı tasarlanmıştır.

Görsel 3: Tasarlanan oyuncakın elektronik aksam düzeneği



Görsel 3'te tasarlanan oyuncakta yer alan nesnelerin seslendirmelerinin yapılabilmesi için elektronik aksam düzeneği oluşturulmuştur. Bu düzenek sayesinde çocuk oyuncakta bulunan herhangi bir görsele dokunduğunda nesnenin Almanca karşılığını duyabilecektir.

Görsel 4: Oyuncağın son şekli

Görsel 4’te tasarlanan oyuncuğun nihai hali verilmiştir. Bu oyuncakta sayılar, renkler ve hayvanlar kategorisinde olmak üzere nesnelere Almanca karşılıkları sesli olarak dinlenebilecektir. Oyuncakta “ein, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn, elf, zwölf” olmak üzere 1’den 12’ye kadar Almanca sayıların karşılıkları; “rot, gelb, blau, grün, schwarz, orange” gibi renkler; “Katze, Hund, Pferd, Kuh, Lamm” gibi hayvan isimleri, Apfel ve Hose kelimeleri bulunmaktadır. Bu oyuncakla çocukların bu nesnelere ve kavramların Almanca karşılıklarını öğrenmeleri beklenmektedir.

Sonuç

Bu çalışmada erken yaşta Almanca öğretimine yönelik işitsel ve görsel oyuncak tasarlanarak erken yaşta Almanca öğretim sürecinde kullanılması hedeflenmiştir. Oyuncak tasarımında çocukların gelişim düzeylerine bağlı olarak sahip oldukları zihinsel, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikleri göz önünde bulundurularak oyuncuğun eğitici ve ilgi çekici olmasına özen gösterilmiştir. Tasarlanan oyuncak hayvanlar, renkler, sayılar, kıyafetler ve meyveler olmak üzere beş konu alanında çocukların günlük hayatta sıklıkla karşılaştıkları nesnelere Almanca karşılıklarını sesli olarak algılayıp oyuncuğun birden fazla kullanımı sonucunda çocukların farkında olmadan Almanca kelimeleri kavramalarını amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra tasarlanan oyuncuğun çocukların görsel ve işitsel zekâlarını geliştirmeye yardımcı olması hedeflenmektedir. Çalışmada “Tavşan Bobo” adında bir oyuncak geliştirilerek gerek okul öncesi dönemdeki kurumlarda çalışan Almanca öğretmenlerinin gerekse de çocuklarının yabancı dil öğretim süreçlerine dâhil olmak isteyen ebeveynlerin kullanabilecekleri bir eğitici materyal sunulmuştur. 3-5 yaş arası çocuklara günlük hayatta karşılaştıkları bazı nesnelere veya

temel kelimelerin daha kolay hafızalarında kalmasına yönelik sesli bir oyuncak geliştirilmiştir. Bu çalışmanın erken yaşta Almanca öğretiminde oyuncakların kullanımı ve önemine ilişkin ileride yapılacak diğer çalışmalara fikir oluşturması beklenmektedir.

Kaynakça

- Aktaş, T. (2005). "Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti", *Journal of Language and Linguistic Studies*,1, 89-100.
- Balcı, T. (1996). "Deutsch als Unterrichtssprache bei germanistischen Lehrveranstaltungen? ÖDaF-Mitteilungen", 1, Institut für Germanistik der Universität Wien, 65-70.
- Balcı, T. (1997). "Das Germanistik-bzw. DaF-Studium in der Türkei, Informationen Deutsch als Fremdsprache", 5/24, 621-624.
- Balcı, T. (2013). "Die Germanistik ist heimatlos", *LILI - Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Heft 172, 151-152.
- Balcı, U. (2016). "Turizm Lisans Öğrencilerinin Dil Eğitimi ile İlgili Sorunları ve Çözüm Önerileri", *Jasss*, 50, 93-100.
- Balcı, U. (2016). "Anadolu Liselerinde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Eğitimi: Batman İli Örneği", *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 346-355.
- Bayraktaroğlu, S. (2015). *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi*. Ankara: Öğretmen Dünyası Yayınevi.
- Bozavlı, Ebubekir (2013). "Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Süreci ve Amaçları", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (4), 1561-1574.
- Çakıcı, Z. (2016). Almanya ve Türkiye'deki Anaokullarında Verilen Anadili Eğitiminde Kullanılan Oyunların Çocukların Temel Dil Becerilerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı.
- Gömleksiz, M. N. (2005). "Oyun ile İngilizce Öğretiminin Uygulanması ve Öğrenci Başarısına Etkisi Elazığ Özel Bilgem İlköğretim Okulu Örneği", *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler dergisi*, 7(14), 179-195.
- Haznedar, B. (2010). *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 Novemver Antalya, ss. 747-755; ISBN: 9786053641049.
- Kara, Ş. (2004). "Ana Dil Edinimi ve Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi", *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi*, 17(2), 295-314.
- Karaman, F. (2016). "Yabancı Dil Olarak Almanca Dersinde Dilbilgisinin Dört Beceriye Aktarımı ve Kullanımına Yönelik Örnek Bir Uygulama", *Diyalog*, 2, 92-103.
- Karaman, F. (2017). "Temel Eğitimde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi", *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7, 2(1), 104-110.
- MEB, (2006). *Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği*.
- Önder, M. (2020). "Oyun, Oyuncak ve Oyuncak Müzelerinin Çocuk Eğitiminde Aktif Olarak Kullanılması ve Başarıya Katkısı", *Amasya İlahiyat Dergisi*, sayı 15, 179-204.
- Serindağ, E., Aksöz, A. S. & Balcı, T. (2006). "1998-1999 Eğitim-Öğretim Yılında Uygulamaya Konulan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Örneği", *ÇÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31. sayı, 1-13.
- Tanrikulu, L, Gül, H. S.(2020). "Türkçe, İngilizce ve Almanca Eğitiminde Kullanılan Teknolojik Ürünlerin Karşılaştırılması", 227-242, *Schriften zur Sprache und Literatur IV Ed. Balcı, T., Öztürk, A. O., Aksöz, M., Ijopec Yayınevi, İstanbul*.
- Veziroğlu, M. ve Gönen, M. (2012). "Resimli çocuk kitaplarının M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi". *Eğitim ve Bilim*. 37(163), 226-238.

Veziroğlu elik, M. & Gonen, M. (2021). ocuk Edebiyatının Genel Hedefleri. İçinde M. Gonen (Ed.), ocuk Edebiyatı (s.1-17). Vizetek Yayıncılık.

Yaman Baydar, I.; Kandır, A. (2021). “Eğitici Oyuncaklarla Verilen Kavram Eğitiminin ocukların Temel Kavram Kazanımına Etkisinin İncelenmesi”, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi, sayı 54, 239-266.

45. Tazmin ve Serika'nın Tespitinde Michael Riffaterre'nin Tenas Kuramlarının Ayırt Edici Rolü¹

Yunus ÇAKIR²

APA: Çakır, Y. (2024). Tazmin ve Serika'nın Tespitinde Michael Riffaterre'nin Tenas Kuramlarının Ayırt Edici Rolü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 783-794. DOI: 10.29000/rumelide.1469420.

Öz

Tazmin ve serika kavramları Arap dilinde bedîî bakımdan konu edilen iki ayrı kavramdır. Bu kavramlar, şâirin bir başkasına ait bir şiir metnini kendi şiirinde kullanması yönüyle ortak bir özellik içermektedir. Bu ortak özellik tazmin kastıyla yapıldığında bir sanat olarak değerlendirilmekte iken serika kastıyla yapıldığında ise yerilen bir hırsızlık olarak nitelendirilmektedir. Bu iki kullanımın birbirine karıştırılma riski önceki dönemlerde de bazı bilim adamları tarafından dikkate alınmış olup kavramların tanımlamalarında titiz davranmaları sonucunu oluşturmuştur. Nitekim bir şiir içindeki başka bir şâirin şiirine ait olan metni tespit etmek bu konuda bir bilgi birikimini zorunlu kılmaktadır. Bu durum günümüz dilbilim çalışmalarında ortaya konulan tenas kuramlarından Riffaterre'nin okur kuramı ile de ilişkili bir özellik taşımaktadır. Tazmin ve serika kavramları bünyesindeki uygulama örneklerinin ihtiva ettikleri dış metnin miktarı bakımından farklı isimlerle de isimlendirilmiştir. Bu uygulama örneklerindeki dış metinlerin ifadeye sanatsal bir nitelik mi kattığı yoksa onu bir tür alınmış (çalınmış) metin durumuna mı dönüştürdüğü, okuyucunun bilgi birikime göre değişiklik arz edebilecek olup birbirine zıt şekillerde anlaşılması mümkün bir netice ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmada tazmin ve serika uygulamalarının doğru bir şekilde tespitinin mümkün olup olmadığı, mümkünse bunun ne gibi şartlar ve koşullar gerektirdiği Riffaterre'nin tenas kuramı kapsamında irdelenerek yanlış tespit ve anlamaların önüne geçilmesini sağlayacak sonuçlara ulaşılmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Arap Dili ve Belâgatı, Tazmin, Serika, Tenas, Riffaterre

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale "Arap Dilinde Söz Aktarım Yolları ve Problemleri" isimli doktora tezi çalışması kapsamında üretilmiştir. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %15

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 20.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469420

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlme

² Dr. Öğr. Gör., Yozgat Bozok Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü / Dr. Lecturer, Yozgat Bozok University, Faculty of Theology, Department of Basic Islamic Sciences (Yozgat, Türkiye), tr.yunuscakir@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-0172-242X **ROR ID:** https://ror.org/04qvdf239, **ISNI:** 0000 0004 0369 8360, **Crossref Funder ID:** 501100006564

The Distinctive Role of Michael Riffaterre's Tenas Theories in the Determination of Tazmin and Serika³

Abstract

The concepts of tazmin and serika are two separate citation concepts discussed in Arabic language in terms of euphuism (bedî'). These concepts have a common feature in that the poet uses someone else's text in her own poetry. This common feature is considered as an art when it is done with the intention of compensation, while it is described as a reviled theft, when it is done with the intention of serika. The risk of confusion between these two uses was taken into consideration by some scientists in previous periods, and this resulted in their meticulous behavior in the definitions of the concepts. As a matter of fact, identifying the text within a poem that belongs to another poet's poem requires a background of knowledge on this subject. This situation has a different feature related to Riffaterre's reader theory, one of the intertextuality (tenas) theories put forward in today's linguistic studies. The concepts of tazmin and serika have been named with different names depending on the amount of external text that application examples contain. Whether the external texts in these application examples add an artistic quality to the expression or turn it into a kind of stolen text vary depending on the reader's knowledge and this understanding causes a result that can be understood in contradictory ways. In this study, it will be examined whether it is possible to accurately determine tazmin and serika applications, and if possible, what terms and conditions this requires, within the scope of Riffaterre's theory of tenas, and it will be tried to reach conclusions that will prevent incorrect determinations and understandings.

Keywords: Arabic Language and Rhetoric, Tazmin, Serika, Tenas, Riffaterre

Giriş

Arap belâgatında ifadeyi güzelleştirme usul ve kurallarının ele alındığı bedî' ilminin (Hacımuftüoğlu, 1992, s. 320) terimlerinden biri de tazmin⁴ ifade biçimidir. Bedî' ilminin müstakil bir ilim olarak şekillendiği zamandan beri bir sanat olarak nitelenen bu ifade biçimine müteahhir alimler tarafından büyük bir rağbet gösterildiğine dair tespitler bulunmaktadır. (Temizer, 2010, s. 88) Bununla birlikte kavramın uygulama örnekleri bakımından serika kavramı ile bazı benzerlikler taşıdığı ve bu benzerliğin aralarında karışıklığa yol açmaması için İbn Reşîk el-Kayrevânî gibi bazı alimlerin tazmin kavramını tanımlarken bu hususu dikkate aldıkları görülmektedir. (İbn Reşîk el-Kayrevânî, 2000, s. 2/719) Ortaya çıkması muhtemel bu karışıklığın meydana getireceği sonucun vehameti, tazmin ve serika kavramlarının içeriği incelendiğinde daha belirgin olarak gün yüzüne çıkmaktadır. Bir başka deyişle tazminin sanatsal bir ifade biçimi olarak nitelendiği, serikanın ise bir tür hırsızlık olarak ele alındığı dikkate alındığında, bir

³ **Statement:** This article has been produced within the scope of the doctoral thesis titled "Ways of Verbal Transfer and Problems in the Arabic Language". It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 15

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 20.02.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469420

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

⁴ Tazminin diğer ilimlerdeki anlamları için bk. Koçak, 2014, s. 57.

şiiirin bu iki kavramdan hangisinin kapsamında değerlendirileceği, sonuçları bakımından büyük farklılıklara neden olmaktadır. Bu hususta günümüz modern kavramlarından biri olan tenas kapsamındaki yaklaşımlar, tazmin ve serikanın uygulama örneklerinin birbirleriyle karışmasını önleme ve ayırt edilmesini sağlama bakımından katkı sağlayacaktır.

Çalışmamız dahilindeki tazmin, serika ve tenas kavramları ve bu kavramların uygulamalarına dair *Arap Dili'nde Tazmin*, (Hâmid, 2001) *es-Serikâtu'l-edebiyye*, (Tabâne, ts.) ve *et-Tenâs fi hitâbi'n-nakdî ve'l-belâgî* (Bağşâ, 2007) gibi bahsi geçen kavramların araştırıldığı bazı çalışmalar bulunmakla birlikte araştırmamızda bu çalışmalardan farklı olarak tazmin ve serika kavramlarının uygulama örneklerinin ayırt edilmesi hususu tenas kuramları bakımından incelenmektedir. Bu bakımdan çalışmamız yeni ve özgün bir nitelik taşımakta olup alana bu bakımdan katkı sunması ve benzer yeni çalışmalar için bir adım niteliği taşımaya umulmaktadır.

Çalışmanın yöntemi olarak tazmin, serika ve tenas kavramları ile ilgili temel bilgiler ve tazmin ile serika kavramlarının uygulama örnekleri genel hatlarıyla zikredilecek olup sonrasında ulaşılan bilgilerden hareketle bu iki kavram arasında karışıklığa yol açabilecek benzerlikler ortaya koyulmaya çalışılacaktır. Son aşamada ise Riffaterre'nin tenas kuramı çerçevesinde bu benzerliklerin ayırt edilmesine imkan sağlayacak tespitlere ulaşılmaya çalışılacaktır.

1. Tazmin

Tazmin sözcüğü ض-م-ن kök harflerinin tef'îl babından mastarı olup “ödetmek, tazmin ettirmek, bir şeyi başka bir şeyin içine koymak” gibi anlamlara gelmektedir. (İbn Manzûr, ts., s. “d-m-n” 13/257; el-Feyyûmî, ts., s. “d-m-n” 364; Cubrân, 1992, s. “d-m-n”, 512) Bir bedî' terimi olarak “Husnu't-tazmîn” ismiyle ilk defa İbnu'l-Mu'tez (öl. 296/908) tarafından kullanıldığı tespit edilmiş olup onun bu kavramı tanımlamasızın sadece örneklendirme ile yetindiği görülmektedir. (İbnu'l-Mu'tez, 2012, s. 81; Hâmid, 2001, s. 18; Aladağ, 2021, s. 29) İbn Reşîk el-Kayrevânî'nin (öl. 456/1064) tazmin ve serikanın karışma ihtimalini de dikkate alarak tazmin kavramını “Tazmin, bir şiiirin beyit ya da parçasını alıp kendi şiiirine benzeterek şiiirinin sonuna veya ortasına getirmektir.” (İbn Reşîk el-Kayrevânî, 2000, s. 2/719) şeklinde tanımladığı zikredilmiştir. (Akyüz, 2022, s. 345; Hâmid, 2001, s. 19) el-Hatîb el-Kazvînî (öl. 739/1338) ise tazmin kavramını, serika ile ilgili sanatlar kapsamında dile getirmiş ve onu “Başkasının şiiirinden - belâgat âlimleri arasında meşhur değilse- sahibine dikkat çekilmesi yoluyla bir miktar şiiirin tazmin edilmesidir” biçiminde tanımlamıştır. (el-Kazvînî, 2003, s. 316) Mustafa el-Merâgî (öl. 1371/1952), tazmini “Şâirin şiiirine, eleştirmenlerin ve belîğ kişilerin nezdinde meşhur olmasa bile başkasının şiiirinden bir kısmını şiiir sahibine dikkat çekerek tazmin etmesidir” ifadesiyle tanımlamıştır. (el-Merâgî, 1993, s. 374) Netice itibariyle terim anlamının “başka birisinden yapılan bir alıntı ile sözü tezyin ve manayı tekit etmek” olduğu ifade edilmiştir. (Koçak, 2014, s. 57) Tazmin ile ilgili yukarıdaki tanımlar incelendiğinde bir şâirin kendisine ait olmayan başka bir şiiirden bir miktar metni kendi şiiiri içinde şiiir sahibine dikkat çekerek kullanmasının, bu ifade biçiminin temel özellikleri olarak kabul edildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca bu kavramın sözün tazmin edilen miktarı bakımından farklı kavramlarla ifade edildiği görülmekte olup tazmîn edilen miktarın bir beyt veya daha fazlası olduğunda isti'âne, bir mısra' veya daha az olduğunda ise îdâ' veya refv olarak isimlendirildiği zikredilmektedir. (el-Curcânî, 1997, s. 317; el-Kazvînî, 2003, s. 318; Hâmid, 2001, s. 21) (Temizer, 2010, s. 89) Bu tasniften hareketle aşağıdaki

şiiirin son beytinin⁵ başka bir şiiirden tazmin edilmesi, isti'âne özelliği taşıyan bir kullanım olarak ortaya çıkmaktadır: (İbnu'l-Mu'tez, 2012, ss. 81-82)

وَصَاحِبٌ كُنْتُ مَعْبُوطًا بِصُحْبَتِهِ *** دَهْرًا فَعَادَرَنِي فَرْدًا بِلَا سَكْنِ
هَبَّتْ لَهُ رِيحُ إِبْقَالِ قَطَارٍ بِهَا *** نَحْوُ السُّرُورِ وَالْجَانِي إِلَى الْحَزَنِ
كَأَنَّهُ كَانَ مَطْوِيًّا عَلَى إِحْنٍ *** وَلَمْ يَكُنْ فِي ضُرُوبِ الشَّعْرِ أَنْشَدَنِي
إِنَّ الْكِرَامَ إِذَا مَا أَسْهَلُوا ذَكَرُوا *** مَنْ كَانَ يَأْلُقُهُمْ فِي الْمَنْزِلِ الْحَشِينِ

“Sohbetiyle bir zaman mutlu olduğum bir arkadaş beni yersiz yurtsuz tek başıma bıraktı”

“İkbal rüzgarı onun için esti de onunla mutluluğa uçtu ve beni hüzne mahkum etti”

“Sanki o nefretlere sarılmıştı ve bana şiiir türleri arasında bu tür şiiiri söylememişti”

“Asil insanlar durumları kolaylaşınca darda yaşadıklarında yalnız bırakmayan kimseleri hatırlarlar”
(Di'bil, 1962, s. 205)

Şiiirde geçen *الْحَشِينِ الْمَنْزِلِ* “Asil insanlar durumları kolaylaşınca darda yaşadıklarında yalnız bırakmayan kimseleri hatırlarlar” beytinin tümünün başka bir şiiirden aktarıldığı ifade edilmiştir. (İbnu'l-Mu'tez, 2012, ss. 81-82)

İdâ' türü tazmîn ise şu örnekte (İbn Ebû'l-'İşba', 1963, s. 141; İbnu'l-Mu'tez, 2012, s. 82) yer almaktadır:

فَبِتُّ وَالْأَرْضُ فِرَاشِي وَقَدْ *** غَنَّتْ قَفَا نَبْكِ مَصَارِينِي

“Ben de orada geceyi geçirdim, yatağım yer olduğu halde, bağırsaklarım (karnım) durun da ağlayalım diye diye” (Durmuş, 2011, s. 205)

Şiiirdeki *قَفَا نَبْكِ* “durun da ağlayalım” kısmı İmruu'l-Kays'ın şu şiiirinden tazmin edilmiştir:

قَفَا نَبْكِ مِنْ ذِكْرِي حَبِيبٍ وَمَنْزِلٍ *** بِسِقْتِ اللَّوَى بَيْنَ الدُّحُولِ فَحَوْمَلٍ

“Durun, sevgilinin ve onun ed-Dahûl ile Havmel arasındaki Sıktu'l-Livâ'da bulunan yurdunun hatırasına ağlayalım.” (Yedi Askı Arap Edebiyatının Harikaları, 2017, s. 31)

İdâ' türü tazmîne bir diğer örnek ise şu beyit (İbnu'l-Eşîr, 1956, s. 233) zikredilmiştir:

فُمْ فَاسْتَقْنِيهَا يَا غُلَامَ وَعَنْيِي *** ذَهَبَ الَّذِينَ يُعَاشُ فِي أَكْنَافِهِمْ

“Kalk içecek getir bana Ey köle! ve bana 'sayesinde yaşanan dostlar göçüp gitti' şarkısını söyle”

Çalışmamız kapsamında tazmin ile karışma durumunu ele aldığımız diğer kavram olan serika ile ilgili temel bilgiler ve bu konudaki örnekler de aşağıda zikredilmiştir.

⁵ Ebû Temmâm'a isnad edilen bu beytin onun divanında yer almadığını, Di'bil el-Huzâ'i'nin divanında bulunduğunu tespit ettik. Bk. Ebû 'Alî (Ebû Ca'fer) b. 'Alî b. Rezin el-Huzâ'i Di'bil, *Divânü Di'bil* b. 'Alî el-Huzâ'i, thk. 'Abduşşâhib 'Umrân ed-Duceylî (Necef: Matba'atu'l-Âdâb, 1962), 205.

2. Serika

Serika sözcüğünün س-ر-ق kökünden bir mastar olup sözlüklerde “bir malı gizli bir şekilde çalmak, hırsızlık yapmak” anlamını ifade ettiği belirtilmiştir. (el-Cevherî, 2009, s. “s-r-k”, 4/1496; İbn Manzûr, ts., s. “s-r-k”, 10/155; İbrahim Mustafa vd, 2004, s. “s-r-k”, 427; Maṭlûb, 2006, s. “s-r-k”, 3/38) İbn Tabâtabâ (öl. 322/934), yeni şâirlerin şiiri devam ettirmek için öncekilerin şiirlerine bakmalarının ve önceki şâirlerin şiirlerini oluşturdukları manaları kullanmalarının olağan bir durum özelliği taşıdığını, ancak bunun o önceki şiirlerin manalarının değiştirilmesi yoluyla şiir yazılması anlamına gelmediğini belirterek böyle bir durumun serika olduğunun gizlenemeyeceğini ifade etmiştir. (İbn Tabâtabâ, 2005, s. 10; Maṭlûb, 2006, s. 3/39) İbn Reşîk el-Kayrevânî (öl. 456/1064), serikanın hiçbir şâirin kendisini selamette göremeyeceği çok geniş bir bab olduğunu ve uzman ve mahir kişiler dışında fark edilemeyecek bazı serika türlerinin bulunduğunu zikretmiştir. (İbn Reşîk el-Kayrevânî, 2000, s. 1072) Bununla birlikte serikanın alınan sözün miktarı bakımından farklı isimlerle ifade edildiği görülmektedir. Bu bakımdan bir sözün tüm lafzının alınmasını ifade etmek üzere nesh kavramı kullanılmıştır. (İbnu'l-Eşîr, t.s., s. 3/230) Sözün tüm lafzının alınmasına İmruu'l-Kays ile Tarafe'nin şu beyitleri örnek olarak verilmiş olup (İbnu'l-Eşîr, t.s., s. 3/230) İmruu'l-Kays'ın beyti şu şekilde zikredilmiştir: (Tavîl)

وَقُوفاً بِهَا صَحْبِي عَلَيَّ مَطِيئُهُمْ *** يَقُولُونَ لَا تَهْلِكْ أَسَى وَتَجَمَّلْ

“Durarak orada dostlarım develerinin üzerinde, diyorlar: ‘Kendini helak etme kederden, toparlan’”(İmruu'l-Kays, ts., s. 9)

İmruu'l-Kays'ın bu beytini Tarafe'nin aynen tekrar ettiği aşağıda görülmektedir: (Tavîl)

وَقُوفاً بِهَا صَحْبِي عَلَيَّ مَطِيئُهُمْ *** يَقُولُونَ لَا تَهْلِكْ أَسَى وَتَجَدَّ

“Durarak orada dostlarım develerinin üzerinde, diyorlar: ‘Kendini helak etme kederden, sabret.’”(Tarafe b. el-'Abd, 2002, s. 19)

Bu iki şiir arasındaki yüksek benzerlik, serikanın hangi seviyeye ulaştığı hakkında da fikir vermektedir. Aynı seviyede olmasa da yine de şiir metninin büyük bir kısmının alındığı kullanımlarda mevcuttur. Bu konuda şarkıcı Mabed'i metheden aşağıdaki beyt, nesh kapsamında şiirin lafzının büyük kısmının alındığı örneklerden biridir:(İbnu'l-Eşîr, t.s., s. 3/233)

أَجَادَ طُوَيْسٌ وَالشُّرَيْجِيُّ بَعْدَهُ *** وَمَا قَصَبَاتُ السَّبْقِ إِلَّا لِمَعْبَدِ

“Onun akabinde Tuveys ve eş-Şuraycî de güzel söylediler ama yarışın birinciliği sadece Ma'bed'e aittir.”(ed-Dimeşqî, 2009, s. 189; Seller, 2021, s. 261)

Ebû Temmâm'ın yukarıdaki beytin bir kısmını alarak oluşturduğu şiiri ise şu şekildedir:

مَخَاسِنُ أَصْنَافِ الْمُعْتَبَرِينَ جَمَّةٌ *** وَمَا قَصَبَاتُ السَّبْقِ إِلَّا لِمَعْبَدِ

“Şarkıcıların hepsinin de güzellikleri sayısızdır ama yarışın birinciliği sadece Ma'bed'e aittir.”(Ebû Temmâm, ts., s. 103; Seller, 2021, s. 261)

Bu iki şiirde görüldüğü üzere ikinci mısra birebir aynı olup bu kullanım bir serika örneği olarak zikredilmiştir.(İbnu'l-Eşîr, t.s., s. 3/233) Bir diğer kullanımda ise söz üzerinde kısmî değişiklikler meydana gelmiş ve bu kullanım selh olarak isimlendirilmiştir.(İbnu'l-Eşîr, t.s., s. 3/234) Bu tür serikada mananın yeniden ve özet bir kalıba aktarıldığı, ayrıca nazımın sâde, belâgat yönünün de geniş

olduğunu ifade edilerek Beşşâr'ın (öl. 167/783-84) şu beyti bu kâbilden bir örnek olarak zikredilmiştir:(İbnu'l-Eşîr, t.s., s. 3/257-258)

مَنْ رَاقَبَ لَمْ يَطْفُرْ بِحَاجَتِهِ *** وَفَازَ بِالطَّيِّبَاتِ أَفَاتِكُ اللَّهْجُ

“İnsanları gözetleyen ihtiyacını elde edemez, güzel şeyleri cesaretli ve hevesli olan elde etmiştir.”(Beşşâr b. Burd, 2007, s. 2/56)

Beşşâr'ın öğrencisi Selm el-Hâsir'in bu beyti alıp şöyle dediği aktarılmıştır:

مَنْ رَاقَبَ النَّاسَ مَاتَ غَمًّا *** وَفَازَ بِاللَّذَّةِ الْجَسُورِ

“İnsanları gözetleyen üzüntüden ölür, lezzeti ise cesur kişi elde etmiştir.”(Beşşâr b. Burd, 2007, s. 2/56; İbnu'l-Eşîr, t.s., s. 3/257-258)

Bu örneklerde ise her ne kadar metin üzerinde bazı değişiklikler yapıldıysa da Selm el-Hâsir'in bu beyti bir serika örneği olarak zikredilmekten kurtulamamıştır. Bununla birlikte bu beyit güzel bir serika olarak nitelendirilmiştir. (İbnu'l-Eşîr, t.s., s. 3/257-258) Gerek serika gerekse tazmin kavramlarının ortak bir noktası olan şiir metnine başka birine ait bir metnin eklenmesi, modern bir kavram olan tenas kavramının kapsamında inceleme konusu edilmiştir. Bu kavram ile ilgili bilgiler aşağıdaki başlıkta dile getirilecektir.

3. Tenas

Tenas (تَنَاصَ) sözcüğü “n-s-s” (ن-ص-ص) kök harflerinden tefâ'ul babında bir mastar olup “izdiham, kalabalık” manasına gelmektedir. (es-Şâgânî, 1974, s. “n-ş-ş”, 4/46; ez-Zebîdî, 1979, s. “n-ş-ş”, 18/182, 1991, s. “n-ş-ş”, 4/62; İbrahim Mustafa vd, 2004, s. “tenâşş”, 926) Terim olarak ise Türkçeye metinlerarasılık olarak çevrilen İngilizce intertextuality kelimesinden (es-Şâgânî, 1974, s. “n-ş-ş”, 4/46; ez-Zebîdî, 1979, s. “n-ş-ş”, 18/182, 1991, s. “n-ş-ş”, 4/62; İbrahim Mustafa vd, 2004, s. “tenâşş”, 926) ya da Fransızca intertexte kelimesinden (Ya'küb, 2006, s. 4/677) Arapça'ya tercüme edildiği belirtilmiş olup yaygın olarak التَّنَاصَ “et-tenâs” kelimesi ile ifade edildiği belirtilmiştir.(‘Azzâm, 2001, s. 41; Bakşâ, 2007, s. 16) Bu terim için kapsayıcı bir tanım oluşturmak istenildiğinde onu “bir metin içerisinde başka bir metnin bulunması” olarak ifade etmek de mümkündür.(Bulut, 2018, s. 16) Emîl Bedî' ise bu terim ile ilgili olarak “Okur ile eleştirmene iki metni birbirinden ayırt edebilme imkânı verecek şekilde bir metnin başka bir metin içerisine dâhil edilmesidir”(Ya'küb, 2006, s. 4/677) açıklamasını yapmıştır.

Önceden zikredilmiş bir metnin, başka bir söz içinde kullanılması durumunda, okuyucunun yeni söz ile daha önce söylenmiş olan metnin ilk manalarını birlikte tefekkür ederek oluşan yeni manayı anlayabilmesi için zikredilen sözlerin ilk manasının okuyucu tarafından bilinir olması gerekmekte olduğu, (Bulut, 2018, ss. 12-13; Korkmaz, 2017, s. 74) tenas kavramı kapsamında ele alınmıştır. Tenas konusunda Mihail Baktin (öl. 1975), Julia Kristeva, Roland Barthes (öl. 1980), Michael Riffaterre (öl. 2006), Laurent Jenny ve Gérard Genette (öl. 2018) gibi bazı Rus ve batılı dilbilimcilerin öne çıktığı ve tenasın genellikle bu dilbilimcilerin görüşleri çerçevesinde ele alındığı görülmüştür. Çalışmamızda ise Riffaterre'nin tenasın tespit edilebilmesi hususunda okuyucunun bilgi birikimini dikkate alan ve aşağıda ayrıntıları ifade edilecek olan bazı yaklaşımları esas alınacaktır.

Tenas konusu kapsamında Riffaterre'nin metinlerarası algılamayı “sıradan metinlerarası” ve “zorunlu metinlerarası” olarak iki çeşide ayırdığı belirtilmiştir.(Aktulum, 2000, ss. 64-67) Bu iki çeşitten ilki olan

sıradan metinlerarası türünün, anıştırma, kapalı bir alıntı, aşırma gibi söz aktarım türleri içermekte olduğu ve bundan dolayı okuyucunun bu söz aktarımlarını anlamasını sağlayacak bir bilgi birikiminin olmasını gerektirdiği ifade edilmiştir.(Aktulum, 2000, ss. 64-67) Dolayısıyla söz aktarımlarının anlaşılmasının bir bilgi birikimini gerektirmesi, onların tam ve doğru olarak anlaşılmasının basit bir durum olmadığını göstermektedir. Bu da bir probleme işaret etmektedir. Riffaterre'nin bahsettiği ikinci algılama olan zorunlu metinlerarasının ise bir arada bulunan iki metnin dilbilgisel farklılığından kaynaklı bir uyuşmazlık durumu olduğu anlaşılmaktadır. Bunu fark etmenin sıradan metinlerarasılığı fark etmek kadar zor olmadığı ve anlamayı zorlaştıran biçimsel/yapısal farklılıktan dolayı belirgin bir şekilde meydana çıktığı görünmektedir. Ancak burada da dilbilgisi malumatına sahip olunması ve dış metin ile diğer metin arasındaki farklılığı anlamak için ek bir çaba ve dikkatin gösterilmesi gerekmektedir.

İç içe bulunan metinlerin (Gezer, 2021, ss. 143-144) anlaşılabilirliği hususunda Riffaterre'nin oluşturduğu anlam ve anlamlama terimleri dikkat çekmektedir. O anlam kavramı ile metinde yer alan farklı metinlerin kendi anlamlarını ifade etmekte iken, anlamlama kavramı ile ise bu farklı metinlerin bir araya getirildiğinde ortaya çıkan yeni metinlerarası anlamı kastetmektedir. (Aktulum, 2000, ss. 64-67) Bu bakımdan metin içine dışarıdan eklenen metinlerin ana metin ile birlikte yeni anlamlar ifade edeceğinin belirtilmesi, bu kullanım akabinde ortaya çıkan yeni anlamlara delalet etmektedir.(Aktulum, 2000, ss. 64-67) Fakat Riffaterre'nin oluşturduğu anlamlama kavramından, bu yeni anlamların tespiti için metindeki sözlerin taşıdıkları önceki anlamların da okuma sırasında dikkate alınması ve bu anlamlarla birlikte bir anlamlandırma yapılmasının gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Aksi durumda yani bu sürecin aşamalarında eksiklik olması durumunda kastedilen yeni anlama ulaşmak mümkün olmayacaktır.

Riffaterre'nin metindeki anlam ve anlamlama diye oluşturduğu ayırmda anlamı tespit için gerekli olan okumaya mimetik okuma, anlamlama sağlamak için yapılan okumaya ise göstergebilimsel okuma isminin verildiği belirtilmiştir.(Aktulum, 2000, s. 65) Bu ayırım dış metnin yani başkasına ait olan metnin ve ana metnin anlamsal bağlantılarını dikkate alarak yapılan ve bu bağları dikkate almadan yapılan okuma arasındaki farkı göstermesi bakımından önem arz etmektedir. Nitekim bu özellikler dikkate alınmadığında yeni mananın oluşumunun fark edilmesi muhtemel görünmemekte olup eksik veya yanlış anlamların gerçekleşmesine yol açması, kaçınılmaz bir sonuç olabilecektir. Bu yeni manayı tespit etmek yani metindeki bir klişe veya bir alıntı gibi daha önce var olan sözcükleri ve sözcük öbeklerini fark ederek anlamlama sürecini yürütmek için Riffaterre yorumlayan gösterge kavramını öne sürmüştür. Ona göre bu süreçleri yürütmek de okuyucuya düşmektedir.(Aktulum, 2000, s. 66; Bulut, 2018, s. 8) Dolayısıyla bazı söz aktarımı türlerinin tespit edilebilmesinin, okuyucunun bilgi dağarcığı ve dikkatine bağlı bir durum olduğu görülmektedir.

Tazmin, serika kavramları ve Riffaterre'nin tenas kuramları hakkında verilen temel bilgilerden sonra tazmin ve serikanın tespitinde Riffaterre'nin tenas ile ilgili kuramlarının rolü aşağdaki başlıkta ele alınacaktır.

4. Tazmin ve Serikanın Karışma İhtimaline Sebep Olabilecek Durumlar ve Riffaterre'nin Tenas Kuramı

Tazmin ve serikanın karışma ihtimalinin, İbn Reşik el-Kayrevâni'nin (öl. 456/1064) dikkatini çektiği ve onun tazmin kavramını tanımlarken bunu ortadan kaldırmak için gayret gösterdiği (Akyüz, 2022, s. 345; Hâmid, 2001, s. 19) önceki kısımlarda zikredilmişti. Ayrıca el-Hatib el-Kazvîni (öl. 739/1338) gibi diğer

bazı ilim insanlarının bu karışmanın önlenmesi amacıyla alınan şiirin meşhur olmaması durumunda sahibine işarette bulunulmasını tazmin tanımlarında ifade ettikleri görülmektedir. (el-Ḳazvîni, 2003, s. 312) Tazmin ve serika hakkında bilgilerin paylaşıldığı yukarıdaki başlıklar bünyesinde yer alan şiirler incelendiğinde, şâirin kullandığı şiirin ya da şiir parçasının sahibinin bilinmesi için okuyucunun bir kültürel ve bilgisel birikime sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu hususta tazmin konusu kapsamında örnek olarak verilen aşağıdaki şiirin son beytinin başka bir şâire ait olduğunun anlaşılmasını sağlayacak herhangi bir işaret ya da ibarenin şiir metinde yer almadığı görülmektedir.

وَصَاحِبٌ كُنْتُ مَعْبُوطًا بِصُحْبَتِهِ *** دَهْرًا فَعَادَرَنِي قَرْدًا بَلَا سَكَنٍ
هَبَّتْ لَهُ رِيحُ إِقْبَالِ قَطَارٍ بِهَا *** نَحْوَ السُّرُورِ وَالْجَانِي إِلَى الْحَرَنِ
كَأَنَّهُ كَانَ مَطْوِيًّا عَلَى إِحْنٍ *** وَلَمْ يَكُنْ فِي ضُرُوبِ الشِّعْرِ أَنْشَدَنِي
إِنَّ الْكِرَامَ إِذَا مَا أَسْهَلُوا ذَكَرُوا *** مَنْ كَانَ يَأْلَفُهُمْ فِي الْمَنْزِلِ الْحَشِينِ

“Sohbetiyle bir zaman mutlu olduğum bir arkadaş beni yersiz yurtsuz tek başıma bıraktı”

“İkbal rüzgarı onun için esti de onunla mutluluğa uçtu ve beni hüzne mahkum etti”

“Sanki o nefretlere sarılmıştı ve bana şiir türleri arasında bu tür şiiri söylememişti”

“Asil insanlar durumları kolaylaşınca darda yaşadıklarında yalnız bırakmayan kimseleri hatırlarlar”
(Di‘bil, 1962, s. 205)

Şiirin örnek olarak zikredildiği kaynakta şiirin son beyti olan *إِنَّ الْكِرَامَ إِذَا مَا أَسْهَلُوا ذَكَرُوا *** مَنْ كَانَ يَأْلَفُهُمْ فِي الْمَنْزِلِ الْحَشِينِ* “Asil insanlar durumları kolaylaşınca darda yaşadıklarında yalnız bırakmayan kimseleri hatırlarlar” kısmının başka bir şiirden aktarıldığı ifade edilmiştir. (İbnu'l-Mu‘tez, 2012, ss. 81-82) Bu ise Riffaterre'nin “sıradan metinlerarası” olarak ifade ettiği ve okuyucunun ancak bu beyti daha önceden duymuş veya okumuş olması ya da bir başka deyişle şiiri ve sahibini daha önceden bilmesi sayesinde tespit edebileceği bir durumdur. Öyle ki bu beytin gerçek sahibi tespit edilemediğinde şiirin tüm beyitlerinin tek bir kişiye ait olduğu fikrinin meydana gelmesi kaçınılmaz görünmektedir. Bu ise şiirdeki ifade biçiminin tazmin kapsamından çıkarak serika kapsamına girmesine yol açacağı bir durumu ortaya çıkarmaktadır. Bu noktada Riffaterre'nin tenas kuramı kapsamında okuyucuya verdiği rolün, şâiri bir nebze serikaya karşı güvence altına aldığı düşünülebilse de, öte yandan okuyucunun anlamasını kolaylaştıracak açıklama benzeri çeşitli notlarla şiirin doğru anlaşılması için yapılması gerekli olan ihtiyacı da ortadan kaldırmamaktadır.

Tazmin ifade biçiminin îdâ‘ türüne örnek olarak verilen aşağıdaki beyitte ise şâirin şiirine altı çizili kısmı eklediği görülmektedir.

فَبِتُّ وَالْأَرْضُ فِرَاشِي وَقَدْ *** غَنَّتْ فَمَا نَبِّكَ مَصَارِيئِي

“Ben de orada geceyi geçirdim, yatağım yer olduğu halde, bağırsaklarım (karnım) durun da ağlayalım diye diye”(Durmuş, 2011, s. 205)

Şiirde altı çizili kısım olan *فَمَا نَبِّكَ* “durun da ağlayalım” ifadesinin İmruu'l-Kays'ın aşağıdaki şu şiirinden tazmin edildiği zikredilmiştir.

فَمَا نَبِّكَ مِنْ ذِكْرِي حَبِيبٍ وَمَنْزِلٍ *** بِسِفْتِ اللَّوَى بَيْنَ الدَّحُولِ فَحَوْمَلٍ

“Durun, sevgilinin ve onun ed-Dahûl ile Havmel arasındaki Sıktu'l-Livâ'da bulunan yurdunun hatirasına ağlayalım.”(Yedi Askı Arap Edebiyatının Harikaları, 2017, s. 31)

Dolayısıyla burada bir sanatsal bir kullanım olduğu belirtilmiştir. Fakat bu sanatsal olduğu ifade edilen kullanımın okuyucu tarafından anlaşılabilmesinin İmruu'l-Kays'ın yukarıdaki şiirinin bilinmesi ile mümkün olacağı görülmektedir. Bu hususta Riffaterre'nin “sıradan metinlerarası” olarak ifade ettiği yaklaşımında okuyucunun anıştırma, kapalı bir alıntı ve aşırma gibi uygulamaları anlamasını sağlayacak bir bilgi birikimine sahip bulunmasının gerekli olduğu düşüncesi de bunu desteklemektedir.(Aktulum, 2000, ss. 64-67) Dolayısıyla tazminin sanatsal olarak amacına ulaşması okuyucunun ifade ile ilgili bir bilgi birikimine sahip olmasını zorunlu tutmaktadır. Bu konuda bir diğer örnek ise şu şekilde bulunmaktadır:

فُمْ فَاسْتَقِيهَا يَا غُلَامُ وَغَنِّي *** ذَهَبَ الَّذِينَ يُعَاشُ فِي أَكْنَافِهِمْ

“Kalk içecek getir bana Ey köle! ve bana ‘sayesinde yaşanan dostlar göçüp gitti’ şarkısını söyle”

Bu beytin ikinci mısrasının Lebîd b. Rebîa'nın (38/658) ait bir beytin(Lebîd b. Rebîa, 1993, s. 55) başlangıcı olduğu ve Cahza el-Bermekî'nin (324/935) bu kısmı şarkısında kullandığı ifade edilmiştir.(Temizer, 2010, s. 89) Buradaki tazmin uygulamasının tespiti ise ancak okuyucunun Lebîd b. Rebîa'nın şiirlerini bilmesi ile mümkün olacaktır. Bu sebeple tazmin ifade biçiminin farklı bilgi düzeylerine sahip okuyucular tarafından anlaşılması, tazmin bulunan şiirin ek bilgilerle açıklanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca okuyucunun bu şiirden alınan kısmın tazmin kastıyla kullanıldığını anlaması şâiri ve şâirin üslubunu da tanınmasını gerekli hale getirmektedir. Aksi durumda alıntılanan bu dış metnin serika olarak algılanması riski meydana gelmektedir.

Serika bulunan metnin tespitinde de benzer bir durum meydana gelebilir. Şarkıcı Mâbed'i metheden aşağıdaki beyt, nesh kapsamında şiirin lafzının büyük kısmının alındığı örneklerden biri olarak daha önce de zikredilmişti.(İbnu'l-Eşîr, t.s., s. 3/233) Burada onun bir serika olarak kabul edilmesinin okuyucu bilgisiyle ilişkisi ele alınacaktır.

أَجَادَ طُوَيْسٌ وَالشُّرَيْجِيُّ بَعْدَهُ *** وَمَا قَصَبَاتُ السُّبْقِ إِلَّا لِمَعْبَدٍ

“Onun akabinde Tuveys ve eş-Şuraycî de güzel söylediler ama yarışın birinciliği sadece Ma'bed'e aittir.” (ed-Dımeşkî, 2009, s. 189; Seller, 2021, s. 261)

Bu beytin ikinci mısrasının birebir alınarak Ebû Temmâm tarafından şiirinde aşağıdaki şekilde kullanılmış olduğu görülmektedir.

مَحَاسِنُ أَصْنَافِ الْمُغَنِّينَ جَمَّةٌ *** وَمَا قَصَبَاتُ السُّبْقِ إِلَّا لِمَعْبَدٍ

“Şarkıcıların hepsinin de güzellikleri sayısızdır ama yarışın birinciliği sadece Ma'bed'e aittir.”(Ebû Temmâm, ts., s. 103; Seller, 2021, s. 261)

Ebû Temmâm'ın bu şiirinde ikinci mısranın başka bir şiirden alınmış olduğunun anlaşılması için okuyucunun diğer şiir ile daha önceden karşılaşmış olması ya da okuma esnasında kendisine bu şiir hakkında bir bilgi iletilmesi gerekmektedir. Aksi durumda okuyucunun burada bir serika kullanımının bulunduğunu anlaması olanaksız görünmekte olup serikanın tespiti mümkün olmayacaktır. Dolayısıyla gerek tazmin gerekse serika kullanımlarının tespitinde Riffaterre'nin okuyucunun gerekli bilgi birikimine sahip bulunmasının zorunluluğuna dair düşüncesi (Aktulum, 2000, ss. 64-67) önemli bir konum teşkil etmekte ve bir yönüyle metnin doğru anlaşılması bakımından yol gösterici bir nitelik taşımaktadır.

Sonuç

Dış metin kullanımı bakımından ortak bir özelliğe sahip tazmin ve serika kavramlarının uygulama örnekleri incelendiğinde gerek metindeki dış metnin fark edilebilmesi gerekse dış metnin sanatsal amaç ile mi yoksa serika amacı ile mi kullanıldığının tespiti için okurun kültürel ve edebî ek bilgilere ihtiyaç duyduğu anlaşılmıştır. Seçilen örneklerin tahlil edilmesi sonrasında şiir içindeki dış metnin Riffaterre'nin tenas kuramında belirtilen hatalı veya yetersiz anlama problemlerine yol açabileceği ortaya çıkmıştır. Bu problemleri önlemek üzere şiirdeki dış metnin fark edilebilmesi ve belirlenebilmesinin, şâirin ulaşması mümkün olan şiirler ve içinde bulunduğu sosyal ortamın bilgisine sahip olunması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan tazmin ve serikanın hem tespiti hem de birbirinden ayırt edilmesinin dikkat ve yoğun bir çabaya ek olarak gerekli bilgi birikimini zorunlu kıldığı neticesi elde edilmiştir. Bununla birlikte literatürdeki geniş bilgi miktarı dikkate alındığında, muhatap olunulan metindeki dış metinleri fark etmek için gereklilik arz eden bilgiye sahip olunmasının ne derece mümkün olacağı belirsiz bir durumu ortaya çıkarmaktadır. Ancak okurun işini kolaylaştırmak ve ona yol göstermek amacıyla gerek metin içinde gerekse kitabın önsöz veya giriş kısımlarında, kullanılan ifadelerin arka planına dair açıklamalarda bulunmak, metnin doğru anlaşılması için bir kolaylaştırma işlevi sağlayabilir. Karşılıklı konuşmada ise hem muhatapın bilgi birikiminin dikkate alınması hem de yazılı materyalde yapılması önerildiği gibi bilinmeyen arka plana dair bildirimlerin bulunması sonucunda doğru anlama ulaşılabilir. Son olarak bu kavramlar kapsamındaki örnekler ele alınırken, çalışmamızda elde edilen sonuçların dikkate alınması doğru ve sağlıklı bir manaya ulaşılmasında katkı sunacaktır.

Kaynakça

- Aktulum, K. (2000). *Metinlerarası İlişkiler* (2. Baskı). Öteki Yayınevi.
- Akyüz, Z. (2022). Beyân ve Bedî İlminde Tazmin Üslûbu. *Amasya İlahiyat Dergisi*, 18, 325-357.
- Aladağ, M. Ş. (2021). *Arap Edebiyatında İktibâs Sanatı* [Doktora Tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 'Azzâm, M. (2001). *En-Naşşu'l-ğâib tecelliyâtü't-tenâşş fi's-şi'ri'l-ka'dîm*. İttihâdu Kuttâbi'l-'Arab.
- Bakşâ, 'Abdulkâdir. (2007). *Et-Tenâşş fi hitâbi'n-naqdî ve'l-belâğî*. Afrikiyâ eş-Şark.
- Beşşâr b. Burd, E. M. el-'Ukaylî. (2007). *Dîvânu Beşşâr b. Burd*. Vizâratu's-Şekâfe.
- Bulut, F. (2018). "Metinlerarasılık" Kavramının Kavramsal Çerçevesi. *Edebi Eleştiri Dergisi*, 2(1).
- Cubrân, M. (1992). *Er-Râid* (7. Baskı). Dâru'l-'İlmi li'l-Melâyîn.
- Di'bil, E. 'Alî (Ebû C. b. 'Alî b. R. el-Ĥuzâ'î D., Dîvânu Di'bil b. 'Alî el-Ĥuzâî. (1962). *Dîvânu Di'bil b. 'Alî el-Ĥuzâî*. Maṭba'atu'l-Âdâb.
- Durmuş, İ. (2011). Tazmin. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 40, ss. 204-206). TDV Yayınları.
- Ebû Temmâm, Ḥabîb b. Evs b. Ḥâris eṭ-Ṭâî. (ts.). *Dîvânu Ebî Temmâm eṭ-Ṭâî*. y.y.
- ed-Dimeşki, Y. B. (2009). *Eş-Şubḥu'l-munbî 'an ḥayşiyyeti'l-Mutenebbî* (3. Baskı). Dâru'l-Ma'ârif.
- el-Cevherî, E. N. İ. b. Ḥammâd. (2009). *eş-Şihâh: Tâcu'l-luġa ve şihâhu'l-Arabiyye*. Dâru'l-Hadis.
- el-Curcânî, M. b. 'Alî. (1997). *El-İşârât ve't-tenbîhât fi 'ilmi'l-belâġa*. Mektebetu'l-Âdâb.
- el-Feyyûmî, A. b. M. b. 'Alî el-Mukrî. (ts.). *El-Mişbahu'l-munîr fi ġarîbi's-Şerhi'l-kebîr* (2. Baskı). Dâru'l-Ma'ârif.

- el-Ğazvîni, E.-M. C. el-Ĥatîb M. b. 'Abdurrahmân b. 'Umer b. A. eş-Şâfi'î. (2003). *El-İđâĥ fi 'ulûmi'l-belâġa*. Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- el-Merâġi, A. M. (1993). *Ulûmu'l-belâġa* (3. Baskı). Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- es-Őâġânî, E.-F. R. Ĥasen b. M. b. Ĥasen. (1974). *Et-Tekmile ve'z-zeyl veŐ-Őıla li-kitâbi Tâci'l-luġa ve Őĥâĥi'l-Arabiyye li'l-Cevherî*. Matba'atu Dâri'l-Kutub.
- ez-Zebîdî, E.-F. M. el-M. b. M. b. M. b. 'Abdirrezzâk el-Bilkrâmî el-Huseynî. (1979). *Tâcu'l-'arûs min cevâhiri'l-Ķâmûs*. Matba'atu Ĥukûmeti'l-Kuveyt.
- ez-Zebîdî, E.-F. M. el-M. b. M. b. M. b. 'Abdirrezzâk el-Bilkrâmî el-Huseynî. (1991). *Et-Tekmile ve'z-zeyl veŐ-Őıla limâ fâte Őâĥibu'l-Ķâmûsi mine'l-luġati*. el-Heyetu'l-'Âmme li-Őuûni'l-Matâbi'î'l-Emîriyye.
- Gezer, E. E. (2021). Kendinden Önceki Metinleri Bir Arşiv Olarak Kullanan Postmodern Anlatılar: Metinlerarasılık, Göstergelerarasılık, Resimlerarasılık. *Aydın Sanat*, 14, 141-153.
- Hacımüftüoġlu, N. (1992). Bedî'. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 5, ss. 320-322). TDV Yayınları.
- Ĥâmid, A. Ĥasan. (2001). *Et-Tağmîn fi'l-'Arabiyye*. ed-Dâru'l-'Arabiyye li'l-'Ulûm.
- İbn Ebû'l-'İŞba', E. M. Z. 'Abdulazîm 'Abdusselâm b. 'Abdulvâhid b. Zâfir el-MıŐrî. (1963). *Tahrîru't-taĥbîr fi Őmâ'ati'Ő-Őiri ve'n-neŐr ve beyâni i'câzi'l-Ķur'ân*. Lecnetu İĥyâit-TuraŐi'l-İslâmî.
- İbn Manzûr, E.-F. C. M. b. M. b. 'Ali b. A. el-EnŐârî er-Ruveyfî. (ts.). *Lisânu'l-'Arab* (1-15). Dâru Sâdir.
- İbn ReŐîġ el-Ķayrevânî, E. 'Alî el-Ĥasen el-Ezdî el-Mesîlî. (2000). *El-Umde fi meĥâsini'Ő-Şir ve âdâbih* (1-2). Mektebetu'l-Ĥâncî.
- İbn Ťabâtâbâ, E.-Ĥasen M. b. A. b. M. b. İ. el-Ĥasenî el-'Alevî. (2005). *İyâru'Ő-Şir* (2. Baskı). Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- İbnu'l-EŞîr, E.-F. Điyâuddîn N. b. M. b. M. eş-Őeybânî el-Cezerî. (1956). *El-Câmiu'l-kebir fi Őmâ'ati'l-manzûm mine'l-kelem ve'l-mens_ür*. el-Mecma'u'l-İlmî'l-İrâkî.
- İbnu'l-EŞîr, E.-F. Điyâuddîn N. b. M. b. M. eş-Őeybânî el-Cezerî. (t.s.). *El-Mes_elu's-sâir fi edebi'l-kâtib veŐ-Őâir* (1-4). Dâru'n-Nehda.
- İbnu'l-Mu'tez, E.-'Abbâs 'Abdu'llâh b. M. el-M.-B. b. C. el-Mutevekkil-'Alellah el-'Abbâsî. (2012). *Kitâbu'l-Bedî'*. Muessesetu Kutubi'Ő-Őekâfiyye.
- İbrahim Mustafa vd. (2004). *El-Mu'cemu'l-vasîť* (4. Baskı). Mektebetu'Ő-Őurûġi'd-Duveliyye.
- İmruu'l-Ķays, E. V. H. b. Ĥucr b. el-Ĥâris. (ts.). *Dîvânu İmrii'l-Ķays* (4. Baskı). Dâru'l-Ma'ârif.
- Koçak, S. (2014). *Kur'an'da Tazmîn Üslubu*. İlâhiyât Yay.
- Korkmaz, F. (2017). Metinlerarası İlişkilerin Klasik Retorikteki Kökeni Üzerine Bir Araştırma. *Hikmet Akademik Edebiyat Dergisi, Geleneksel ve Postmodernizm Özel Sayısı*.
- Lebîd b. Rebîa, E. A. b. M. b. C. el-Âmirî el-Ca'ferî. (1993). *Dîvânu Lebîd b. Rebî'a*. Dâru'l-Kitâbi'l-'Arabî.
- Maťlûb, A. (2006). *Mu'cemu'l-muŐtalahâti'l-belâġiyye ve tetavvuruhâ*. ed-Dâru'l-'Arabiyyetu li'l-Mevsû'ât.
- Seller, Y. (2021). *Klasik Arap Edebiyatında İntihal Olgusu ve Şiirdeki Yansımaları* [Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tabâne, B. (ts.). *Es-Serikâtu'l-edebiyye*. Nehdatu Mısır.

Ṭarafe b. el-‘Abd, E. ‘Amr b. S. b. S. el-Bekrî el-Vâilî. (2002). *Dîvânu Ṭarafe b. El-‘Abd* (3. Baskı). Dâru’l-Kutubi’l-‘İlmiyye.

Temizer, A. (2010). Arap Dilinde Tazmîn. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 39 (2010/2), 81-96.

Ya’kûb, E. B. (2006). *Mevsû‘atu ‘ulûmi’l-‘Arabiyye*. Daru’l-Kutubi’l-‘İlmiyye.

Yedi Askı Arap Edebiyatının Harikaları (Nurettin Ceviz vd., Çev.; 4. Baskı). (2017). Ankara Okulu.

46. Nesefi'nin Medârikü't-Tenzil ve Hakâiku't-Te'vîl Adlı Eserinde Âyetle İstiřhâd¹

Nevriye Sümeyra ÇALIK²

APA: Çalık, N. S. (2024). Nesefi'nin *Medârikü't-Tenzil ve Hakâiku't-Te'vîl* Adlı Eserinde Âyetle İstişhâd. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 795-806. DOI: 10.29000/rumelide.1470149.

Öz

Moğol istilasının etkilerinin hissedildiği Mâveraünnehir bölgesinde Buhara ve Semerkant gibi ilim merkezlerine yakın bir coğrafyada eğitim alan Nesefi, (ö. 710/1310) tefsir alanında yazdığı orta hacime sahip *Medârikü't-Tenzil ve Hakâiku't-Te'vîl* adlı eserinde âyetlerin dilbilimsel yönden tahlillerini yoğun bir şekilde yapmıştır. Bu makalemizde Nesefi'nin eserinde yaptığı bu tahliller içerisinden âyetlerde var olan dil kurallarını açıklamada kullandığı âyetle istişhâd metodunu inceledik. Bu çalışma çerçevesinde Müfessir'in eserinde âyetlerle yaptığı istişhâdlardan âyette var olan nahiv kurallarını açıklarken öne sürdüğü görüşün doğruluğunu ortaya koymak için şahid olarak getirdiği âyetleri ele aldık. Bu âyetleri incelerken nahiv kurallarına yönelik istişhâdları öncelediğimiz için Müfessir'in lugavî anlama yönelik yapmış olduğu âyetle istişhâdları makalemizde yer vermedik. Makalemizle Nesefi'nin tefsirinin bu metodu kullanarak dilbilimsel yönden sahip olduğu zenginliği ortaya koymayı amaçladık. *Medârikü't-Tenzil ve Hakâiku't-Te'vîl* üzerine birçok çalışmalar yapılmışsa da literatürde âyetle istişhâda yönelik herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu makaleyle eserin farklı bir yönünün de açığa çıkacağı düşüncesindeyiz. Yapmış olduğumuz incelemelerde Nesefi'nin âyetleri dilbilimsel yönden tahlil ederken genellikle mensubu olduğu Basra ekolünün görüşlerine göre âyetleri yorumladığı görülmektedir. Müfessir, yapmış olduğu istişhâdlarda âyetleri titizlikle ele almış, uygun anlamı ortaya çıkarmak için yoğun çaba sarfetmiştir. Edatların kullanımı, harfi cerin anlama etkisi, fiilin meful almasıyla edindiği anlamları incelemiştir. Ayrıca şahid getirdiği âyetlerin sadece nahiv kuralıyla ilgili bölümlerini alarak okuyucunun konunun bağlamından kopmamasını sağlamıştır.

Anahtar kelimeler: Tefsir, Nesefi, Arap dili ve Belagatı, Nahiv, Âyetle İstişhâd

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale, Yozgat Bozok Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalında hazırladığım "Nesefi'nin Medârikü't-Tenzil ve Hakâiku't-Te'vîl Adlı Eserinin Dilbilimsel Açından İncelenmesi" isimli doktora tezinden faydalanılarak hazırlanmıştır. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %8

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 08.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1470149

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlme

² Öğr. Gör., Yozgat Bozok Üniversitesi Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü / Lecturer, Yozgat Bozok University, Faculty of Theology, Basic Islamic Sciences (Yozgat, Türkiye), sumeyra.calik@yobu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-4969-1379 **ROR ID:** https://ror.org/04qvdf239, **ISNI:** 0000 0004 0369 8360, **Crossreff Funder ID:** 501100006564

Istishhad with Verses in Neseî's Work Named Medariku't-Tanzil Wa Hakaiku't-Tawil³

Abstract

Neseî (d. 710/1310), who was educated in Transoxiana, where the effects of the Mongol invasion were felt, in a region close to science centers such as Bukhara and Samarkand, explained the verses in his medium-volume work *Medârikü't-tenzil ve hakâiku't-te'vil*, which he wrote in the field of exegesis. He made intensive linguistic analysis. In this article, we examined the istishhad method with verses that Neseî used to explain the linguistic rules in the verses among the analyzes he made in his work. Within the framework of this study, we discussed the verses that Mufessir brought as witnesses in order to reveal the accuracy of the opinion he put forward while explaining the syntax rules in the verse from the istishhads he made with the verses in his work. Since we prioritized the istishhads based on the rules of grammar while examining these verses, we did not include in our article the istishhads made by the commenta regarding the lexical meaning of the verses. With our article, we aimed to reveal the linguistic richness of Nasafi's commentary using this method. Although many studies have been done on *Medârikü't-Tenzil and Hakâiku't-Te'vil*, there is no study in the literature on istishhad with verses. We think that a different aspect of the work will be revealed with this article. In our examinations, it is seen that while Neseî analyzed the verses linguistically, he generally interpreted the verses according to the views of the Basra school to which he belonged. The commentator handled the verses meticulously in his istishhads and made intense efforts to reveal the appropriate meaning. He examined the use of prepositions, the effect of the literal meaning on the meaning, and the meanings acquired by the verb taking meful. In addition, he ensured that the reader would not be detached from the context of the subject by only taking the parts of the verses he witnessed that were relevant to the grammar rule.

Keywords: Tafsir, Neseî, Arabic Language and Rhetoric, Nahw, Istishhad with Verses

1.Giriş

Yüce Allâh'ın insanlara bir hayat rehberi olarak gönderdiği Kur'ân-ı Kerim'i anlama çabası Müslümanların her zaman hedefi olmuştur. Bu hedef, Kur'ân'ın dili olan Arapçayı en iyi şekilde öğrenme çabalarını da beraberinde getirmiştir. Bunun üzerine erken dönemde nahiv ve nahiv usûlü çalışmaları yapılmaya başlanmıştır. Ayrıca o dönemde yapılan fetihlerle Müslümanların geniş coğrafyalara ulaşması sonucu bölgelerdeki Arap olmayan halklarla iletişime geçmişlerdir. Müslümanların bu iletişimleri birçok alanda etkili olduğu gibi dil alanında da etki göstermiştir. Farklı etnik kökenden insanların İslâm dinine girmesi, Kur'ân-ı Kerim'le tanışmasıyla beraber, Arapçaya hâkim olmadıkları

³ **Statement:** This article is based on my doctoral dissertation titled "The Linguistic Analysis of al-Nasafi's *Medârik al-Tanzil and Haqâ'iq al-Ta'wil*", which I prepared at Yozgat Bozok University Graduate School of Postgraduate Education, Department of Basic Islamic Sciences. It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 8

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 08.03.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1470149

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

için Kur'an kırâati sırasında yanlış okumalar (lahn) görülmeye başlanmıştır. Bunun yanı sıra mevalî unsurlarla olan iletişim sonucunda günlük hayatta Arapça'nın konuşulmasında hatalar veya yanlış kullanımlar ortaya çıkmıştır. Bu sıkıntıların giderilmesi için Ebu Esved ed-Düelî (ö. 69/688) ile başlayan nahiv çalışmaları, hicrî I. asrın sonlarıyla hicrî II. asrın başlarında öncelikle Basra'da daha sonra Kûfe'de yoğunlaşmıştır (Dayf, t.y.: 13; Emîn, 1997: 2/287; Yenice, 2021: 208). Bu çalışmalar kendilerine ait kuralları ve yöntemleri olan Basra dil ekolünü daha sonra da Kûfe dil ekolünü ortaya çıkarmıştır. Her bir ekolün dil âlimlerin çalışmalarıyla kullandıkları kıyas, semâ gibi yöntemlerle kelimenin yapısı, cümle kuruluşu, cümlenin öğeleri ve bunların cümle içerisindeki görevleri ile ilgili ıstılahlar ve kurallar oluşturmuştur. Oluşturulan bu kurallar gerek o dönemde gerek daha sonraki dönemlerde belli başlıklar altında düzenlenmiş, alt başlıklar oluşturularak kâideler sistematize edilmiştir (Tantavî, t.y.: 122-124; Bakırcı & Demirayak, 2019: 86).

Dil çalışmalarının etkisi tefsîrlere de yansımış önce *Garîbu'l-Kur'ân*, *Îrabu'l-Kur'ân*, *Me'âni'l-Kur'ân*, *Mecâzu'l-Kur'ân*, *Vücûh ve'n-Nezâir* başlıklı ilk dönem dilbilimsel tefsîrlere olarak değerlendirilen küçük hacimli eserler meydana getirilmiştir (Karagöz, 2015:156-204). Bu eserleri, âyetlerin tefsîrini yaparken lugavî anlamlarını da göz önüne alıp dilbilgisi kuralları açısından tahlîl eden, dil ekollerinin farklı görüşlerine de yer veren daha büyük hacimli eserler takip etmiştir (Özata, 2020: 461-466). Bu yöntemle telif edilen eserler arasında Ebû'l-Berekât en-Nesefî'nin *Medârikü't-Tenzîl* ve *Hakâiku't-Te'vîl* isimli tefsîri de yer almaktadır. Nesefî eserinde, yaşadığı dönemde sistematik hale gelmiş dil kurallarına da yer vermiş, âyetleri bu kurallar ışığında irâblandırıp yorumlamıştır. Âyetleri tahlîl ederken dil kurallarının oluşturulması ve doğruluğunun ispatı için takip edilen bir yöntem olan istîşhâd metodunu kullanmıştır.

2. Nesefî'nin Hayatı ve Eserleri

Nesefî'nin doğduğu yer olan Nesef şehri Mâveraünnehir bölgesinde, Kaşka-Derya vadisinde yer almaktadır. Kaynaklarda Nesef şehrinin Nahşeb olarak isimlendirildiği de aktarılmaktadır (1927). Nesef şehri, Buhârâ'yla Belh arasında Buhârâ'dan dört, Belh'ten sekiz günlük uzak bir mesafede bulunmaktadır. (Bağdadî, 1977: 5/285). Şehir dönemin ilim merkezlerinden biri olan Semerkand'a uzaklığı ise beş günlük bir mesafededir (Barthold, 1990: 148).

Mâveraünnehir bölgesini büyük oranda kötü bir şekilde etkileyen Moğol istilası Nesef şehri de etkilemiş Semerkant, Buhara gibi önemli merkezlere yakın olan şehir, o bölgenin işgalinden sonra coğrafi konumu sebebiyle Moğollar tarafından yazlık karargâh tayin edilmiştir (Berthels, 2001: 9/39-40). Moğolların bölgeden çekilmesinden sonra hâkimiyeti ele geçiren Çağatay hanlarından Kebek ve Kazan Nesef'te saray yaptırmışlardır. Şehirdeki saraydan dolayı Nesef'i saray anlamına gelen "Karşı" olarak isimlendirmişlerdir (Özgüdenli, 2003: 28/177-179). Ancak Nesef, önemli ilim merkezlerine yakınlığı ve bölgedeki ilmî ortamın katkısıyla çeşitli ilimler alanında ilerlemiş, birçok âlimin yetiştiği bir şehir olmuştur (Özel, 2006: 32).

Künyesi Ebû'l-Berekât 'Abdullâh b. Ahmed b. Mahmûd olan Nesefî, böyle zengin bir ilmî birikime sahip olan Nesef'te dünyaya gelmiştir. Künyesine ek olarak kendisi Hâfizüddîn lakabıyla da bilinmektedir (Leknevî, 1324: 102). Kaynaklarda (Askalânî, 1993: 2/245; Kehhâle, 1993: 2/228; Kuraşî, 1993: 2/294-295; Kutlubuğa, 1996: 175; Leknevî, 1324: 101; Zehebî, 1985: 1/216) doğum tarihi tam olarak belirtilmemekle birlikte kendisinin Şemsüleimme Muhammed b. 'Abdissettâr el-Kerderî'den (ö. 642/1244) ders aldığı için hicrî VII. asrın ilk çeyreğinde, 620/1223 yılında doğduğu fikrine ulaşılmaktadır (Çetiner, 1995: 30; Mavîl, 2013: 68; Bedir, 2006: 32/567). Mâveraünnehir'de Moğol istilasının etkileri devam ederken Nesef'te bundan etkilenmiş Nesefî bu sebeple eğitimini Buhârâ'da

tamamlamıştır. Burada Şemsüleimme Muhammed b. 'Abdissettâr el-Kerderî, Bedreddîn Hâharzade (ö. 651/1254) ve Hamîdüddîn ed-Darîr'den (ö. 666/1268) ders almıştır (Askalânî, 1993: 2/245; Leknevî, 1324: 102). Kendisinin ilim için yaptığı seyahatlerle ilgili kaynaklarda bilgi bulunmamakta birlikte bir dönem Kirman'da müderrislik yaptığı bilinmektedir. Kirman'daki el-Kutbiyye's-Sultâniyye medresesinde birçok öğrenci yetiştirmiştir (Heffening, 2001: 9/199; Kefevî, 630: 318b). Öğrencileri arasında Muzafferüddîn b. Sââtî (ö. 694/1295) ve Hüsâmüddîn Hüseyin b. 'Alî b. Haccâc el-Buhârî es-Sıgnâkî (ö. 714/1314) yer almaktadır (Kuraşî, 1993: 2/295; Zehebî, 1985: 1/217).

Münbit bir âlim olan Neseî'nin kitaplarını Kirman'da müderrislik yaptığı yıllarda yazdığı düşünülmektedir. *Kenzü'd-dekâik* 683/1284, *Kitâbu'l-Kâfi* 689/1290 yıllarında el-Kutbiyye's-Sultaniyye medresesinde ders kitabı olarak okutulmuştur (Heffening, 2001: 9/200; Kefevî, 630: 319b). Kaynaklarda Neseî'nin Bağdat'a yolculuk yaptığı ve burada *el-Hidâye*'yi şerh ettiği bildirilmektedir. Neseî bu yolculuktan dönerken Huzistan'a bağlı İzec şehrinde 710/1310 tarihinde vefat etmiştir ve İzec şehrine defnedilmiştir (Askalânî, 1993: 2/247; Kuraşî, 1993: 2/295).

Neseî, fıkıh alanında yetkin kabul edilen bir fakîh, usûlcü, kelâm alanında eserleri olan mütekellim (Kehhâle, 1993: 2/228), müfessir, hanefî imâm şeklinde vasıflandırılmaktadır (Leknevî, 1324: 102; Zehebî, 1985: 1/126). Kendisi usûl, fıkıh, hadîs ve me'ânî ilimlerinde sahip olduğu zengin bilgi birikimiyle bilinmektedir (Kuraşî, 1993: 2/295; Zehebî, 1985: 1/216). Mensubu olduğu Hanefî mezhebinde müctehidler sonuncusu olarak kabul edilmektedir. Fâkihlerce fıkıh alanındaki tüm eserleri başvuru kaynağı kabul edilmiştir (Leknevî, 1324: 102). el-Kutbiyye's-Sultaniyye medresesinde müderrislik yaptığı dönemde kendi eserlerini okutmasının yanı sıra kendinin vefatından sonra da eserleri medreselerde ders kitabı olarak okutulmuştur. Fıkıh alanında yazdığı *Kenzü'd-dekâik* adlı eseri 19. yüzyılda Şam'da ve Mısır'da el-Ezher'de okutulduğu belirtilmektedir (Heffening, 2001: 9/200). Ebü'l-Berakât en-Neseî, Buhara, Semerkant gibi ilim merkezlerinden uzak kalmamış Moğol istilasının yıkıcı etkileri ve yaşadığı dönemin siyasî çalkantılarına rağmen Mâveraünnehir bölgesindeki zengin ilmî birikimden yararlanmış (Çetiner, 1995: 29). Sahip olduğu ilmî yazdığı eserlerle aktarmaktan geri durmamıştır. Kendisinin fıkıh alanında kaleme aldığı eserleri *el-Mustasfâ*, *el-Musaffâ*, *el-Vâfi*, *Kenzü'd-dekâik*, *el-Kâfi fi Şerhi'l-Vâfi* iken Fıkıh usûlüne dair *Menâri'l-envâr*, *el-Münevvir fi Şerhi'l-Menâr*, *Keşfü'l-esrâr fi Şerhi Menâri'l-envâr*, *Şerhu'l-Müntehab fi usûli'l-mezheb* adlı kitapları bulunmaktadır. Kelâm alanında *el-Umde* ve onun şerhi olan *el-İtimâd fi'l-İtikad* ve bu alanların dışında *el-Le'âli'l-fâhire fi 'ulûmi'l-âhire Fezâ'ilü'l-a'mâl Fâidemühimme li-defi külli nâzilemülimme* adlı eserlerinin olduğu aktarılmaktadır (Zehebî, 1985: 1/216). Tefsîr alanında ise bizim de makalemizin konusunu oluşturan *Medârikü't-Tenzil ve Hakâiku't-Te'vil'i* yazmıştır. Müfessir'in çeşitli alanlarda meydana getirdiği bu eserler alanında kabul görmüş ve başvuru kaynaklarının arasında yerini almıştır. Eserlerinin üzerine 'Osmân b. 'Alî ez-Zeylaî, *Tebyînü'l-hakâik*; Bedreddîn el-'Aynî (ö. 855/1451), *Remzü'l-hakâik*; Sadrüşşerîf Ebü'l-Kâsım İbrâhîm b. Muhammed es-Semerkandî el-Leysî (ö. 907/1501), *Müstahlasül-hakâik*; İbn Sultân (ö. 950/1544), *Keşfü'l-hakâik 'an esrâri Kenzi'd-dekâik*; 'Alâeddin el-Haskefi, *Nürü'l-envâr*, İbn Melek, *Şerhu Menâri'l-envâr fi usûli'l-fikh* vd. adlı şerhler yazmıştır.

Makalemizin konusunu oluşturan *Medârikü't-tenzil ve Hakâiku't-Te'vil'i*de Neseî, âyetlerin tefsîrini yaparken gerekli gördüğü yerlerde kısaca âyette bulunan kelimelerin anlamlarını vermiş daha sonra da âyetin irâbını yapmıştır. İrâbı yaparken bazı bölümlerde dil kurallarının açıklamasını geniş bir şekilde yapmıştır. Dirâyet tefsîrleri kategorisinde yer alan eserin büyük bir bölümünü bu dilbilimsel tahliller oluşturmaktadır. Basra ve Kûfe ekollerinin görüşlerine eserinde yer veren Müfessir, bu ekollerin temsilcilerinden Halîl b. Ahmed (ö. 175/791), Sîbeveyh (ö. 180/796), Ahfeş (ö. 215/830) ve Ferrâ'nın (ö. 207/822) isimlerine atıf yaparak onların yorumlarını da ele almıştır. Müfessir'in eserini yazarken sıkça

başvurduğu Zemaşerî'nin *el-Keşşâf 'an hakâ'iki gavâmizi't-tenzîl ve 'uyûni'l-ekâvil fi vücûhi't-te'vîl* adlı eserinden etkilendiği ve ondan alıntılar yaptığı görülmektedir. Ancak Müfessir, yararlandığı bazı bölümleri kendi açık üslûbu ve eserinin muhtasar yapısına uygun olarak tekrardan yorumladığı yadsınamaz bir gerçektir (Çetiner, 1995: 53).

3. İstîşâd Kavramı

Hicrî I. asrın sonlarında başlayan ve II. asırda zirveye çıkan Arap dili alanındaki çalışmalar sırasında dilin kâidelerini belirlemek için bazı metodlar geliştirilmiştir. Bu metodlardan biri de ifade edilen kâidenin doğruluğunu ispat etmek için bir delil getirme yöntemi olan istîşâddir. İstîşâd, üç harfli kök olarak şe-hi-de شَهَدَ fiilinin istif'âl استفعال babının mastarıdır (Manzur, 2006: 3/238-241). Şe-hi-de sözlükte, mevcut olmak, bulunmak, şahit göstermek, öğrenmek, tayin etmek anlamlarına gelmekteyken استشهدَ şâhid olmasını veya şâhid getirmesini isteme manasındadır (Zebidî, 1994: 8/ 252-254). Master olan istîşâd, harf-i cersiz geldiğinde birinden şahitliğini istemek anlamını ifade ederken, ب harf-i ceriyle kullanıldığında şahitlik konusunda birinden yardım istemek manasında kullanılmaktadır (Durmuş, 2001: 396).

Terim olarak istîşâd kavramı, bir ifadenin veya bir kelimenin lafız, anlam ve cümle içindeki kullanımda doğruluğunu ispatlamak için doğruluğu üzerinde kesin bilgi bulunan nesir ve şüirden naklî deliller vererek kanıtlamak anlamına gelmektedir (Bağdadî, t.s.: 1/5). İstîşâd yapılırken kullanılan Arap diline hakimiyeti bilinen Arabin sözüne veya nakil ile gelen metne şâhid شاهد denmektedir (Tahanevî, 1996: 1/2002; Bolelli, 1988: 165). Misâl ve şâhid kavramlarının aynı anlama geldiği düşünülse de uygulamaya bakıldığında şâhid ifadenin doğruluğunu ispatlamak için kullanılmaktayken ifadeyi açıklamak ve örneklendirmek için gelen misalden ayrılmaktadır. İstîşâd kavramının yanı sıra ihticâc (احتجاج) ve istidlâl (استدلال) kavramlarının da aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir (Teftâzânî, 1304: 9-10).

Arap dili kâidelerinin oluşturulduğu dönemde bu yönetime başvuran dilciler bu metodun tefsîrlerde kullanılmasının da önünü açmışlardır. Müfessirler, gerek Kur'ân âyetlerini lugavî yönden tahlil ederken veya âyetlerden murâd edilen manayı ortaya çıkarmak için cümle dizilişlerini incelerken bu yöntemi kullanmışlardır (Efgânî, 1987: 7). Nesefî de âyetleri tefsîr ederken dilbilimsel açıklamalara başvurmuştur. Bu açıklamaları yaparken ifadelerin doğruluğunu ispatlamak için Kur'ân, hadis, Arap şiiri ve lehçelerden getirdiği şâhidleri kullanarak istîşâd yöntemiyle temellendirmiştir.

4. Nesefî'nin *Medârik'ut-Tenzîl* ve *Hakâiku't-Te'vîl* adlı Eserinde Âyetle İstîşâd

Tefsîr eserlerinde âyetlerin âyetlerle açıklanması ilk kullanılan yöntemdir. Nesefî de âyetlerin tahlilini yaparken bu yöntemi kullanmıştır ve bunun örnekleri eserinde çokça yer almaktadır. Ancak bizim istîşâd başlığı altında ele alacağımız konu Müfessir'in âyetlerin dilbilimsel açıklamalarını yaparken kullandığı bu metodu açıklamaktır. Nesefî, bu yöntemi kullanırken incelediği âyete yönelik şâhid getirdiği âyetlerde dilbilimsel açıdan uyumu gözetmiştir. Böylelikle incelediği âyetlerde yer alan edatların kullanımı, fiilin alabileceği anlamlar, cümle dizilişinin anlama etkisi veya zâid harflerin durumu vb. konularda bir şüpheye düşüldüğünde ya da dil kurahnın uygulanmasına yönelik bir itiraz olduğunda bu istîşâd yöntemiyle zihindeki şüpheler ve yöneltlen itirazlar gidermeyi amaçlamıştır.

Nesefî, eserinde otuz altı yerde âyetle istîşâd yapmıştır. İstîşâdda kullandığı âyetleri belirtirken كَقَوْلِهِ (Nesefî, 2018: 1/80, 132, 489, 537, 549, 2/174, 179, 3/466, 566), كَمَا فِي قَوْلِهِ (Nesefî, 2018: 1/51, 3/160, 253), نَحْوَهُ (Nesefî, 2018: 1/686, 3/585), مِثْلَهُ (Nesefî, 2018: 1/122), دَلِيلُهُ (Nesefî, 2018: 1/332, 557) vb.

ifadeler kullanmıştır. Yaşadığı dönemdeki insanların Kur'ân'a olan hakimiyeti ve eserin muhtasar olmasını amaçladığı için şâhid olarak kullandığı âyetin tamamını zikretmeden sadece konu ile alakalı olan bölümünü belirtmiştir. (Neseî, 2018: 1/51, 80, 122, 489, 2/241) Gerekli olan bölümlerde âyetin tamamını da verdiği görülmektedir. (Neseî, 2018: 1/132) Neseî'nin âyetle yaptığı istişhâdları şu alt başlıklar altında sıralayabiliriz.

4.1. Fiilin Mefûl Almasıyla İlgili Yaptığı Âyetle İstişhâdlar

Müfessir'in âyetle istişhâd yapmasına örnek olarak Bakara 2/114. وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنْ مَنَعَ مَسَاجِدَ اللَّهِ أَنْ يُذَكَّرَ فِيهَا اسْمُهُ "Allâh'ın meşhidlerinde adının anılmasına engel olandan daha zalim kim vardır?" âyetinde مَنْ'i mübteda, merfû, مَنْ أَظْلَمُ onun haberi şeklinde irâb yapmıştır. Ona göre مَنْ مَنَعَ'nin ikinci mefûlü olarak gelmiştir. Çünkü menetme fiili iki mefûlle müteaddi olmaktadır. Bu fiilin iki mefûl aldığını İsrâ 17/59. مَا نَأْتِيكُمْ بِاللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَمَا نَمَسُّكُمْ إِلَّا بِبُرْءٍ وَمَا نَمَسُّكُمْ إِلَّا بِبُرْءٍ "Bizi âyetler göndermekten alıkoyan şey" âyetinde مَنْ'ya gelen muttasıl zamir نا birinci mefûlken, مَنْ مَنَعَ'nin ikinci mefûl olarak gelmektedir. İsrâ 17/94. وَمَا مَنَعَ النَّاسَ أَنْ يُؤْمِنُوا "İnsanların inanmalarını engellemiştir" âyetinde ise مَنْ مَنَعَ'nin birinci mefûlüyken, النَّاسَ'nin ikinci mefûldür. Âyetteki مَنْ'de bulunan harfi ceri atmak caizdir. Yani cümle مَنْ أَنْ يُذَكَّرُ şeklinde gelebilecekken harfi cer atılabilir. مَنْ'in fiili mefûl leh olarak mansub yapması da caizdir bu durumda anlam "Allâh'ın adının anılmasından hoşlanmaması sebebiyle men edenden daha zalim kim olabilir" şeklinde verilmektedir (Neseî, 2018: 1/22; Zemahşerî, 1998: 1/312). Müfessir, anlamda bir karşılığa sebep olmaması için مَنْ'nin iki mefûl aldığını özellikle belirtmiştir. Okuyucunun zihninde bir şüphe oluşmasına engel olmak için aynı fiilin yer aldığı âyetlerden şâhidler getirerek kuralın geçerliliğini göstermiştir.

Mefûl kullanımıyla ilgili olarak Kehf 18/2. لِيُنذِرَ بَأْسًا شَدِيدًا مِمَّنْ لَبِئْسَ مَا كَانُوا يَفْعَلُونَ "Allâh) kendi tarafından gelecek çetin bir azap ile uyararak için..." âyetinde Müfessir, لِيُنذِرَ'nin iki mefûl alan bir fiil olduğunu delillendirmek için Nebe 78/40. إِنَّا أَنْذَرْنَاكُمْ عَذَابًا قَرِيبًا "Kuşkusuz yakın bir azaba karşı sizi uyardık" âyetinde أَنْذَرْنَا'nın aldığı كُمْ ve عَذَابًا'ı şâhid getirmiştir. Şâhid getirdiği âyette fiil iki mefûl alırken Kehf 18/2. âyetteki لِيُنذِرَ'nin bir mefûl almasını Müfessir, cümlenin aslının لِيُنذِرَ الَّذِينَ كَفَرُوا بَأْسًا شَدِيدًا şeklinde olduğunu ancak مَنْ مَنَعَ ile istenilen anlam ortaya çıktığı için sadece onun getirildiğini dile getirmiştir (Neseî, 2018: 2/285). Kur'an-ı Kerim ve Arap dilinde fiil iki mefûl olsa da eğer cümlenin bağlamından istenilen anlam çıkıyorsa veya fiile gelecek ikinci mefûl genel bir kullanım olup aykırı bir durumu ifade etmiyorsa iki mefûlden biri hafzedilebilir.

4.2. Hâl Konusuyla İlgili Yaptığı Âyetle İstişhâdlar

Müfessir, En'âm 6/128. قَالَ النَّارُ مَثْوَاكُمْ خَالِدِينَ فِيهَا "Allâh: 'içinde ebedî kalacağınız yer ateştir' buyurur" âyetinin tefsîrini yaparken خَالِدِينَ فِيهَا ifadesinin hâl olduğunu âmilin ise مَثْوَاكُمْ izafetinin manasında olduğunu belirtmiştir. Hâlin âmilinin marife kelimenin lafzı değil de o kelimenin manası olması zihinlerde soru işareti oluşturacağı için Neseî, buna şâhid olarak Hicr 15/66. أَنَّنَا هُمْ أَهْلُ الْآبَاءِ وَالْأَبْنَاؤُا وَالْأَخْيَارُ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ ينجح "Onlar, sabah vaktine girerken yok edilmiş olacaktır!" âyetini getirmiştir. Âyette هُمْ أَهْلُ الْآبَاءِ, مُصْبِحِينَ ismi işaretinin hâli olarak gelmektedir. İzafetin anlamı olan karışmak, birbirinin içine girmek, uyum sağlamak hâlin amili olmaktadır. Ancak tefsîri yapılan âyetteki مَثْوَى kelimesi anlam olarak mekan ifade ettiği için bir fiil gibi amel etmesi mümkün değildir bu sebeple hâlin mansûb olmasını sağlayan şey onun manasıdır (Neseî, 2018: 1/537). Zeccâc'tan gelen nakilde Ebû 'Alî mekan ifade eden bir kelime olmadığını, eğer mekan olarak kabul edilirse hâl üzerine amel edemeyeceğini bu sebeple cümlede النَّارُ مَثْوَى'nun anlamında mastar kabul edildiğini خَالِدِينَ hâl olduğunda مَثْوَى'nun onun âmili olduğunu ifade etmektedir. Ebû Hayyân bu görüşü doğru olarak kabul ederek مَثْوَى ifadesinin masdar olarak خَالِدِينَ يَثْوُونَ خَالِدِينَ bu görüşü doğru olarak kabul ederek مَثْوَى ifadesinin masdar olarak خَالِدِينَ فيها "orada ebedî olarak kalacaklar" anlamına geldiğini belirtmiştir (Ebû Hayyân, 1993: 4/223). Beydavî

ise iki görüşü de belirtip masdar olarak kabul edildiğinde âmilin o olacağını eğer mekan olarak cümlede yer alırsa bu durumda manasının hâlin âmili olacağını zikretmiştir (Beyzâvî, 1998: 2/128). Nesefî'nin tefsîrinde şâhid olarak getirdiği Hicr sûresi 66. Âyeti, başvuru kaynakları olan *el-Keşşâf* ve *Envâru't-tenzîl* gibi eserlerde şâhid getirildiğine rastlamadık. Şâhid getirdiği âyetle ilgili hâlin âmili olarak *هؤلاء*'yi belirtip diğer âyetle olan bağlantısıyla ilgili başka bir açıklama yapmamıştır (Nesefî, 2018: 1/537). Ancak şâhid getirdiği Hicr 15/66. âyet incelendiğinde *مُصْبِحِينَ* hâl olarak gelmekte *مَطُوعٌ* da bulunan müstekar zamir onun âmili kabul edilmektedir. Ferrâ ve Ebû 'Ubeyde *مَطُوعٌ* her ne kadar müfred olsa da onu cemi olarak takdir etmekte ve bu şekilde irabın uygun olacağını belirtmişlerdir (Ebû Hayyân, 1993: 5/449; Dervîş, ty.: 5/254). Nesefî'nin bu noktada şâhid olarak getirdiği âyetin istişhâdda bulunduğu âyete uygun olup olmadığı konusunda farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Nesefî bu görüşleri zikretmek yerine sadece kendi görüşünü belirtmekle yetinmiştir.

Sâd 38/50. *جَنَّاتٍ عَدْنٍ مَّفْتَحَةٌ لَهُمُ الْأَبْوَابُ* “*Kapıları kendilerine açılacak adn cennetleri vardır*” âyetinin tahlilini yaparken Müfessir, *عَدْنٍ مَّفْتَحَةٌ* bedeli olduğunu *لِحَسَنٍ مَّأَبٍ* geçen bir önceki âyette geçen *جَنَّاتٍ عَدْنٍ* ile izafetiyle marife olan *جَنَّاتٍ* kelimesinin hâli geldiğini ifade etmiştir. *الْأَبْوَابُ* kelimesi ise *مَفْتَحَةٌ* in fâili olduğu için merfûdur. Cümle *لَهُمُ الْأَبْوَابُ مِنْهَا* şeklinde gelmesi gereken âid zamir hazfedilmiştir. Müfessir, âid zamirin hazfine dair şâhid olarak Naziât 79/39. *فَإِنَّ الْجَحِيمَ هِيَ الْمَأْوَى* “*Cehennem işte tek barınaktır*” âyetini getirmiştir. Cümle *هِيَ الْمَأْوَى لَهُمُ* olabileceken âid zamir hazfedilmiştir. Başka bir görüşe göre zamir *أَبْوَابِهَا* şeklinde fâile bitişik gelebilir. Ancak Nesefî bu görüşü kabul etmeyip birinci görüşün daha doğru olduğunu ifade etmiştir (Nesefî, 2018: 2/128).

Nesefî, Hicr 15/4. *وَمَا أَهْلَكْنَا مِنْ قَرَبَةٍ إِلَّا وَلَهَا كِتَابٌ مَعْلُومٌ* “*Hiçbir toplumu, kendilerinde belli bir kitap olmadan helâk etmedik*” âyetinde *لَهَا كِتَابٌ* ifadesini *قَرَبَةٍ* in sıfatı şeklinde irâblandırıldığını ifade etmiştir. Ancak kıyasa göre sıfat ve mevsuf arasına *و* gelmemelidir. Bu duruma şâhit olarak Şuâra 26/208. *وَمَا أَهْلَكْنَا مِنْ قَرَبَةٍ إِلَّا لَهَا مُنذُرُونَ* “*Biz, öğüt vermek üzere uyarıcılar göndermeden hiçbir ülke halkını yok etmemişizdir*” âyetinde *قَرَبَةٍ* ile *لَهَا مُنذُرُونَ* kelimelerini getirmiş ikisi arasında *و* harfinin olmadığını belirtmiştir. Bu görüşü öne sürenlere göre kural gereği sıfat ve mevsuf arasına hiçbir ögenin girmemesi gerekirken konu olan âyette gelmesinin sebebi *لَهَا كِتَابٌ* ifadesinin sıfat olarak geldiğini te'kîd etmektir. Müfessir'e göre uygun olan görüş, *وَلَهَا كِتَابٌ* 'un hal cümlesi olmasıdır. Âyet bu irâba göre “*köylerden hiçbir köyü helak etmedik*” anlamına gelmektedir (Nesefî, 2018: 2/183).

4.3. *مَا*'nın Kullanım Alanları ile İlgili Yaptığı Âyetle İstişhâdlar

Nesefî, âyetlerdeki harf ve edatların kullanımına özellikle dikkat çekmiş bunların manaya etkisini tartışmıştır. Özellikle *مَا* gibi birçok kullanımı olan edatın, âyetlerde hangi amaçla kullanıldığını tespit etmenin anlamını da etkileyeceği için bu konuda hassasiyet göstermiştir. Buna örnek olarak Bakara 2/12. *مَا كَمَا* “*Akılsızların inandıkları gibi mi inanalım?*” *derler*” âyetinde *كَمَا* da yer alan *مَا*, *رُبَّمَا* daki *ma-i kâffe* olabileceği gibi Tevbe 9/25. *وَضَاقَتْ عَلَيْكُمُ الْأَرْضُ بِمَا رَحُبَتْ* “*O yer geniş olmasına rağmen size dar gelmişti*” âyetinde olduğu gibi *ma-i masdariyye* de gelebileceğini ifade etmiştir (Nesefî, 2018, 1/51). Nesefî, âyette yer alan *مَا* hakkında görüşleri ifade edip kendi tercihini belirtmemiştir. Ancak *ma* masdariyye olması kendine daha uygun gelecek ki bunu başka bir âyette yer alan aynı anlamdaki kullanımını şâhid getirerek göstermek istemiştir. Ayrıca, Sibeveyh de *مَا*'nın masdariyye olduğunu belirtmiştir (Dervîş, ty.: 1/21). Nesefî Basra ekolünün görüşlerine uygun hareket ederek bu âyeti şâhid getirmiştir.

Araf, 7/132. *وَقَالُوا مَهْمَا تَأْتِينَا بِهِ مِنْ آيَةٍ لِنَسْحَرَنَّا بِهَا* “*Ve dediler ki: ‘Bizi büyülemek için ne işaret getirirsen getir’*” âyetinin tahlilinde Müfessir, *مَهْمَا* edatının aslının *ماما* olup birinci *مَا* şartın cevabı olarak gelen ceza iken

ikinci ما onu tekid etmek için eklendiğini ifade etmiştir. Buna örnek verilen مَا تَخْرُجُ أَخْرُجُ “Her ne zaman çıkarsan çıkarım” cümlesinde olduğu gibi şart edatından sonra onu tekid için ما gelmiştir. Bakara 2/148. أَيُّ شَيْءٍ أُيِّتْنَا مِنَّمَا بِهَا دَاكِي زَامِرًا لِّمَا نَسَخْنَا وَمَا كُنَّا لِنَكْتُمُوهُ إِنَّا كُنَّا بِمَا نَعْمَدُ كَادِبِينَ ﴿١٤٨﴾ “Nerede olursanız olun” ve Zuhuruf 43/41. يَا سِنِي اأَلِپْ گُتُورِئِئِغِزِ “Ya seni alıp götürüreceğiz” âyetlerinde yer alan ما lar şarta eklenen mezid harflerdir. ما da yer alan iki elifin okuma zorluğundan dolayı birinci elif ه harfine dönüştürülmesi genel olarak Basra ekolünün görüşüdür. Bu durumda مَهْمَا مِنَّمَا مِنَّمَا fiilinden dolayı mansubtur yani “hangi şeyi bize getirsen de” anlamı oluşmaktadır. مِنَّمَا مِنَّمَا مِنَّمَا açıklarken âyette yer alan بِهَا ve بِهَا’daki zamirler مَهْمَا’ya dönmektedir. Birincisinde lafızı yani أَيُّ شَيْءٍ itibara alan zamir müzekker olarak gelirken, ikincisinde kastedilen الأيية dikkate alıp manayı önceleyip zamiri müennes olarak getirmektedir (Neseî, 2018: 1/597). Zemahşerî genel olarak مَهْمَا’nın مَا “her ne zaman” anlamında kullanıldığını ancak edatın şart olarak “her ne” anlamında da kullanıldığını belirtmiştir (Zemahşerî, 1998: 2/495).

4.4. Bedelle İlgili Yaptığı Âyetle İstişhâdlar

Müfessir, Bakara 2/133. قَالُوا نَعْبُدُ إِلَهَكَ وَإِلَهَ آبَائِكَ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ إِلَٰهًا وَاحِدًا ﴿١٣٣﴾ “Onlar: ‘Senin, ataların İbrâhîm, İsmâîl ve İshâk’ın ilâhı tek Tanrı’ya kulluk edeceğiz’ dediler” âyetinde إِلَٰهَ أَبَائِكَ kendinden önce gelen إِلَٰهَ atfoldingunu belirtmiş ancak إِلَٰهَ’deki izafetten dolayı mecrûr zamire tekrar muzaf almadan إِلَٰهَ وَأَبَائِكَ’nin atfolamayacağını belirtmek için إِلَٰهَ kelimesini iki kere zikredildiğini dile getirmiştir. إِلَٰهَ وَأَبَائِكَ ifadesinde أَبَائِكَ’de muzafın olmaması durumunda cümle kuruluşunda hata oluşacağı için muzafın tekrar getirilmiştir. Bu şekilde cer eden harfin ya da kelimenin tekrar edilmeden atfolması bazılarına göre şiirlerde uygun görülse de âyette tekrar edildiği görülmektedir. Neseî’ye göre, إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ ise إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ in bedelidir. Cümlenin sonunda yer alan إِلَٰهًا وَاحِدًا ise إِلَٰهَ أَبَائِكَ in bedelidir. Ataların ilahının tek bir ilah olduğu bu ifadeyle açıklanmıştır. Âyetteki bu durumu açıklamak için şâhid olarak Neseî, Alak 96/15-16. بِالنَّاصِيَةِ نَاصِيَةٍ كَاذِبَةٍ خَاطِبَةٍ ﴿١٦﴾ “Perçeminden, o yalancı, günahkâr perçeminden!” âyetlerini getirmektedir. نَاصِيَةٍ bir önceki âyete bedel olarak geldiği için mecrûr olarak gelmiş ve âyette yer alan perçemin özelliklerini açıklamıştır. (Ebû Hayyân, 1993: 1/574; Neseî, 2018: 1/132; Zemahşerî, 1998: 1/332).

4.5. Zâid Harflerin Kullanımı ile İlgili Yaptığı Âyetle İstişhâdlar

Müfessir, Tevbe 9/47. وَلَا تُضَعُفُوا خَلَالَكُمْ يَبْعُونَكُمْ أَلْفِينَ ﴿٤٧﴾ “Sizi fitneye düşürmeyi arzuladıkları için aranızda sokulacaklardı” âyetinde müşriklerin Müslümanlar arasında fesat çıkarmak, dedikodu yaymak için çabalamalarının وَأَضَعُوا fiiliyle ifade edilmesinin üzerinde durmuştur. Araplar fiilin kökü وَضَعَ’yı hızlı bir deveyi ifade etmek için وَضَعَ الْبَعِيرُ وَضَعًا “deve çok hızlandı” anlamındaki cümleyle kullanırlar. Yine “deveyi hızlandırdım” anlamında وَأَضَعْتُهُ cümlesini kurmaktadır (Manzur, 2006: 8/399). Âyette de وَأَضَعُوا fiiliyle müşriklerin, Müslümanların arasında fitneyi yaymak için hayvanlarını koşturmasına vurgu yapılmaktadır. Mushaf’ta yazılışı وَلَا تُضَعُفُوا şeklinde önceki Arap hattında fethanın yerine elif yazıldığı için burada bulunan elifin de zâid olarak geldiği ifade edilmektedir. Arap hattı Kur’ân’ın nüzulünden önce düzenlenmiş bu sebeple de âyetin yazımında hemze elifle yazılırken fetha da başka bir elif olarak yazılmıştır. Buna benzer olarak Neml 27/21 أَوْ لَأُدْبِحَنَّ أَوْ لَأُدْبِحَنَّ (Neseî, 2018: 1/684).

A’raf 7/12. قَالُوا مَا مَنَعَكَ أَلَّا تَسْجُدَ ﴿١٢﴾ “Allâh: ‘Seni secde etmekten alıkoyan nedir?’ buyurdu” âyetinde أَلَّا yer alan لا’nın zâid olduğunu ifade etmek için Neseî, Sâd 38/75. مَا مَنَعَكَ أَنْ تَسْجُدَ “Secde etmekten seni alıkoyan nedir?” ile Hadîd 57/29. لِيَلْمَأَنَّ أَهْلَ الْكِتَابِ ﴿٢٩﴾ “Böylece Ehl-i kitap’tan olanlar,bilsinler” âyetlerini şâhid olarak getirmiştir. Birinci âyette ifade aynı olmasına rağmen أَنْ’dan sonra لا gelmezken, ikinci âyette لِيَلْمَأَنَّ

يَعْلَمُ ifadesi anlam olarak لَيَعْلَمُ'dir (Nesefî, 2018: 1/557). ما'nın ziyade olarak cümleye eklenme sebebi anlamı kuvvetlendirmek, secdenin gerçekleştirilmemesine vurgu yapmaktır.

Müfessir, zâid gelen harfi cerin irâba ve anlama etkisine örnek verdiği Neml 27/72. قُلْ عَسَىٰ أَنْ يَكُونَ رَدِفٌ “Çabucak gelmesini istediğiniz azabın bir kısmı belki de tepenize inmek üzeredir” de” âyetinde لَكُم de yer alan ل harfi cerinin tekîd anlamı katmak için ziyade olarak geldiğini belirtmiştir. Bu duruma şâhid olarak Bakara 2/195. وَلَا تُلْفُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ “Kendi ellerinizle kendinizi tehlikeye atmayın” âyetini getirmiştir. Ancak Bakara 2/195. âyetin tefsîrinde Müfessir, ikinci bir görüş olarak ب harfi cerinin zâid olmadığı cümlelerin لَوْلَا تُلْفُوا أَنْفُسَكُمْ بِأَيْدِيكُمْ şeklinde kurabileceğini belirtmiştir. İnsanların kendine kendine zarar veren birine yönelik بِيَدِهِ قُلَانٌ نَفْسَهُ أَهْلَكَ cümlesini kurduklarını aktarmıştır (Nesefî, 2018: 1/167). Müfessir'in âyet hakkında görüşleri sıralarken uygun gördüğü görüşü ilk sırada zikredip diğerlerini أَوْ veya قِيلَ lafızlarıyla aktardığını dikkate alırsak onun ل harfi cerini zâid kabul ettiği kanısına varabiliriz. Nitekim Neml 27/72. âyette de ikinci bir görüş olarak كُمْ أَزَفَ ifadesinin size tabi olsun sizi takip etsin anlamları kazanması için ل ile müteaddî yapıldığını aktarmıştır (Nesefî, 2018: 2/619).

4.6. أَنْ , ve إِنَّ'nin Kullanımı İle İlgili Getirdiği Âyetle İstişâhlar

Müfessir, إِنَّ kullanım alanları ile ilgili olarak İsrâ 17/108. إِنَّ كَانْ وَعُدُّ رَبَّنَا لَمَفْعُولًا “Rabbimizin vaadi mutlaka yerine getirilir” âyetinde yer alan إِنَّ'nin إِنَّه anlamına gelip fiili tekid ettiğini ifade etmiştir. إِنَّ ve أَنْ nasıl ismi tekid ediyorsa إِنَّ de fiili tekid etmektedir. Cümlede إِنَّ'yi tekid etmek için de ل harfi gelmiştir. Buna benzer olarak Saffât 37/128. فَإِنَّهُمْ لَمُحْضَرُونَ “Onlar mutlaka cehenneme konulacaklar arasında olacaklar” âyetini şâhid getirmiştir. Bu âyette de إِنَّ'yi tekid etmek için لَمُحْضَرُونَ'nin başında ل harfi gelmektedir (Nesefî, 2018: 2/282). Nesefî, Kûfelilerin ما إِنَّ'ye ل anlamı verip âyeti لَمَّا كَانْ وَعُدُّ رَبَّنَا إِلَّا şeklinde takdîr ettikleri görüşü uygun bulmayıp Basralılar gibi إِنَّ'nin tahfif edilmiş hali olup cümleye tekid anlamı kattığını belirtmiştir. Devamında gelen ل de yine anlamı güçlendirmektedir (Enbârî, 2002: 508-509).

Ele aldığımız ayete benzer olarak Nesefî, Yunus 10/94. فَإِنْ كُنْتَ فِي شكٍّ مِمَّا أَنْزَلْنَا إِلَيْكَ “Şâyet sana indirdiklerimizden şüphelenirsen” âyetinin tefsîrinde Kûfelilerin öne sürdüğü gibi إِنَّ'nin olumsuzluk edatı مَا gibi değerlendirilirse bu durumda cümledeki “sen şüphe eden biri değilsin ki soru sorasın” anlamına geleceğini ifade etmiştir. Burada birebir şüphe duyduğu bir konuda soru sorması emredilmemekte sadece bu konuda imanının daha da artırılması istendiği için bu ifade kullanılmaktadır. Ayrıca إِنَّ'den olumsuzluk ifade edebilmesi için kendinden sonra لَمَّا gelmesi gerekir görüşünü öne süren Kûfeliler buna şâhid olarak Müлк 67/20. إِنَّ الْكَافِرِينَ إِلَّا فِي غُرُورٍ “İnkârcılar sadece derin bir gaflet içinde bulunmaktadırlar” âyetini getirmişlerdir. Âyette yer alan لَمَّا da لَمَّا'ya olumsuz anlamı katmıştır. Ancak onların öne sürdüğü gibi إِنَّ'nin olumsuzluk ifade edebilmesi için لَمَّا'nın gelmesi zorunlu bir durum değildir. Fâtır 35/41. إِنَّ أَمْسُكُهُمَا مِنْ أَحَدٍ مِنْ بَعْدِهِ “Şâyet sapacak olsalar O'ndan başka hiç kimse onları tutamaz” âyetinde olduğu gibi إِنَّ'den sonra لَمَّا gelmediği halde anlam olumsuz gelmiştir (Nesefî, 2018: 2/41). Müfessir'in إِنَّ cümleye kattığı anlam konusunda yine Basralılara göre hareket ettiği görülmektedir.

4.7. Harf-i Cer Kullanımının Manaya Etkisi ile İlgili Yaptığı Âyetle İstişâhlar

Nesefî, Mü'minûn 23/27. إِلَّا مَنْ سَبَقَ عَلَيْهِ الْقَوْلُ مِنْهُمْ “Kendileri aleyhinde hüküm kesinleşmiş olanların dışındaki aileni gemiye al” âyetinde kişinin aleyhinde kötü bir durum oluştuğunda bunun عَلَى harfi ceri ile ancak kişinin lehine olan durumlar için de ل harfi ceri kullanıldığını aktarmıştır. Bu anlamın sağlayan Saffât 37/171. وَلَقَدْ سَبَقَتْ كَلِمَتُنَا لِعِبَادِنَا الْمُرْسَلِينَ “Andolsun ki elçi olarak gönderdiğimiz kullarımıza geçmişte

söz vermiştik” ve Bakara 2/286. لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ “Lehinde olanı da kendi kazandıdır, aleyhinde olanı da kendi kazandıdır” âyetlerini şâhid göstermiştir (Neseî, 2018: 2/466).

4.8. Harf ve Edatların Farklı Manalarda Gelebileceğine Dair Getirdiği Âyetle İstisshâdlar

Neseî, atıf harfleri veya cümle başına gelen edatların sahip olduğu anlamların yanı sıra cümle yapısına farklı anlamlarda kullanılabileceğini ifade etmiştir. Enam 6/154. ثُمَّ أَنْتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابِ تَمَامًا “ve Mûsâ'ya Kitâbı indirdik” âyetinde ثُمَّ'nin atıf harfi وَ anlamında kullanıldığını belirtep şâhid olarak Yunus 10/46. ثُمَّ اللَّهُ شَهِيدٌ “ve Allâh onların yaptıklarına şahittir” âyetini getirmiştir. Âyette yer alan ثُمَّ de وَ anlamında kullanılmıştır (Neseî, 2018: 1/549). Neseî'nin bu yorumuna benzer bir görüş Ferrâ, Zemahşerî, Ebû Hayyân ve Kurtubî'nin eserlerinde bulunmamaktadır.

Edatin farklı anlamlara gelebileceğine dair Müfessir, Yunus 10/21. وَإِذَا أَذَقْنَا النَّاسَ رَحْمَةً مِنْ بَعْدِ ضَرَاءٍ مَسَّنُّهُمْ “İnsanlara dokunan zarardan sonra bir rahmet tattırdığımızda bir de bakarsın ki onlar, işaretlerimiz üzerinde hileye sapsmışlardır” âyetinde birinci إِذَا'nın şart, ikincisi onun cevabı olduğunu ifade etmiştir. İkinci إِذَا aynı zamanda hemen ardından, ansızın, bir de görürsün ki anlamlarına da gelmektedir. Müfessir bu anlama gelebileceğine dair şâhid olarak Rum 30/36. وَإِذَا أَذَقْنَا النَّاسَ يَفْقَهُونَ “İnsanlara nimet tattırdığımızda buna sevinirler; fakat elleriyle yaptıkları yüzünden başlarına belâ gelse hemen ümitsizliğe düşerler” âyetini getirmiştir (Neseî, 2018, 2/13). إِذَا'ya buna benzer bir anlam verilip verilmediği konusunda diğer eserleri incelediğimizde sadece Zemahşerî'nin böyle bir yorum yaptığı görmekteyiz (Zemahşerî, 1998: 3/124). Bunun sonucu olarak Neseî'nin bu yorumu kendisinden yararlandığı *el-Keşşâf*'tan aldığı kanâatine varmaktayız.

5. Sonuç

Neseî, Buhara ve Semerkand gibi ilim merkezleri sayılan şehirleri içerisinde barındıran Mâveraünnehir bölgesinde yaşamış, var olan ilmî birikimden faydalanmış ve kendini çok yönlü yetiştirmiş bir alimdir. Yazdığı eserleri, müderrisliği ve bunların yanı sıra Hanefî mezhebinde bir müctehid sayılması onun çok yönlülüğüne bir delildir. Müfessir'in tefsîr alanında yazdığı eseri *Medâriku't-Tenzil ve Hakâiku't-Te'vil*, sahip olduğu ilmî birikimini tüm yönleriyle yansıttığı bir eserdir. Müfessir, tefsîrinin mukaddimesinde belirttiği gibi insanları sıkmayacak uzunlukta ve kapalılıkları olmayan, insanların anlayabileceği kısıklı bir eser yazmak amacıyla eserini kaleme almıştır. Neseî, *Medârik*'te âyetleri fikhî, kelâmî yönden değerlendirmesinin yanı sıra dilbilimsel açıdan da tahlil etmiş, yeri geldiği bölümlerde nahiv kurallarını detaylıca aktarmıştır. Âyetlerin dilbilgisi kuralları açısından değerlendirildiği tefsîrlerin kaleme alınması Arap olmayanların müslüman olması ve Kur'ân'ı anlama çabasının sonuçlarından biridir. Ayrıca farklı kültürle etkileşim sonucu Arap dilinde bozulmalar meydana gelmiş, bu da dil kaidelerinin tam olarak uygulanmamasına sebebiyet vermiştir. Bu bozulmaların Kur'ân'ı anlaşılmasına etki etmemesi için onun harekelenmesi çalışmalarının ardından Arap dili kurallarının sistematik hale getirilmesi çalışmaları başlamıştır. Bu çalışmalarla birlikte ortaya çıkan dil ekolleri kuralların ana ve alt başlıklar altında toplandığı belirli bir sistem oluşturmuştur. İşte bu çalışmalar sırasında dil kurallarının doğruluğunu ispat etmek için âyet, hadis, Arap şiiri ve lehçelerinden şâhidlerin getirildiği istisshâd metodu kullanılmıştır. Neseî de âyetleri dilbilgisi kuralları açısından incelerken bu metoda başvurmuştur. Âyetle istisshâd yaptığı bölümlerde şâhid olarak getirdiği âyetin tamamını vermek yerine konuyla ilgili olan bölümünü vererek okuyucunun tefsîrini yaptığı âyetten uzaklaşmasını önlemiştir. Âyetlerin tahlilini yaparken okuyucunun anlayacağı şekilde konuya değinmiştir. Âyet hakkında farklı görüşler varsa bunlara değinmiş, sonunda kendine uygun olan görüşü belirtmiştir. Tahîlleri sırasında

görüşlerini benimsediği Basra ekolüne göre hareket etmiş onun belirlediği kurallar çerçevesinde âyetleri yorumlamıştır. Âyetlerin irâblarını yaparken bunun anlama olan etkisini de aktarmıştır. Müfessir, âyetle istişhâd metodunu kullanarak hem Kur'an-ı Kerîm'e hem de nahve olan hakimiyetini ortaya koymuştur.

Kaynakça

- Askalânî, İ. H. (1993). *Durerü'l-Kâmine A'yâni'l-Mieti's-Sâmine* (1. bs, 1-4). Dâru'l-Cil.
- Bağdadi, İ. P. (1951). *Hediyetü'l-Arifin Esmâü'l-Müellifin ve Âsârü'l-Musannifin* (1. bs., 1-2). Milli Eğitim Bakanlığı.
- Bakırcı, S., & Demirayak, K. (2019). *Arap Dili Grameri Tarihi (Başlangıçtan Günümüze)*. Fenomen.
- Barthold, V. V. (1990). *Moğol İstilasına Kadar Türkistan*. Türk Tarih Kurumu.
- Bedir, M. (2006). *NESEFÎ, Ebü'l-Berekât. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (1. bs, 1-46). TDV Yayınları.
- Berthels, E. (2001). Nahşeb. A. Adıvar vd. (Ed.), *İslâm Ansiklopedisi* (1-13). Etam Matbaa.
- Beyzâvî, M. B. (1998). *Envârü't-Tenzîl ve Esrârü't-Te'vîl* (1. bs, 1-5). Dâru İhyâi-Türâsi'l-'Arabî.
- Çetiner, B. (1995). *Ebü'l-Berekat Abdullah İbn Ahmed en-Nesefî ve medarikü't-tenzîl ve hakaikü't-tevil adlı eseri*. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı (İFAV).
- Dayf, Ş. (t.y.). *El-Medârisü'n-nahviyye* (7. bs.). Dâru'l-Ma'ârif.
- Dervîş, M. (t.y.). *İrâbü'l-Kur'âni'l-Kerîm ve Beyânüh* (1. bs, 1-10). Dâru İbn Kesîr.
- Durmuş, İ. (2001). *İstişhad. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* TDV Yayınları.
- Ebü Hayyân, A. Y. (1993). *el-Bahru'l-Muhît* (1. bs, 1-8). Dâru'l-Kütübî'l-'İlmiyye.
- Efğanî, S. (1987). *Fî Usûli'n-Nahv*. el-Mektebetü'l-İslâmî.
- Emîn, A. (1997). *Duha'l-İslâm*. Mektebetü'l-'Üsra.
- Enbârî, A. M. (2002). *El-İnsâf fi Mesâili'l-Hilâf beyne'l-Basriyyîn ve'l-Kûfiyyîn*. Mektebetü'l-Hancî.
- Istahrî, İ. M. (1927). *Kitâbü'l-Mesâlik ve'l-Memâlik* (1-1). Beril Metbaası.
- Heffening, W. (2001). Nesefî. A. Adıvar vd. (Ed.), *İslâm Ansiklopedisi* (1. bs, 1-13). Etam Matbaa.
- Karagöz, M. (2015). *Dilbilimsel Tefsîr ne Kur'an'ı Anlamaya Katkısı* (2. bs). Ankara Okulu.
- Kefevî, M. S. (t.y.). *Ketâibü A'lâmi'l-Ahyâr min Fukahâi Mezhebi'n-Nu'mâni'l-Muhtâr* (Halet Efendi). Süleymaniye Kütüphanesi.
- Kehhâle, Ö. R. (1993). *Mu'cemü'l-Müellifin Terâcimü Musannifil-Kütübî'l-'Arabiyye* (1. bs, 1-4). Müessesetü'r-Risâle.
- Kuraşî, M. E. (1993). *el-Cevâhirü'l-Mudiyye fi Tabakâti'l-Hanefiyye* (2. bs, 1-5). Daru Hier.
- Kutlubuğa, E.F. (1996). *Tâcu't-Terâcim*. Dâru'l-Kalem.
- Leknevî, E. H. (1324). *el-Fevâidü'l-Behiyye fi Terâcimi'l-Hanefiyye*. Dâru'l-Kitâbi'l-İslâmî.
- Manzur, E. F. (2006). *Lisânü'l-'Arab* (1. bs, 1-15). Dâru Sadır.
- Mavil, K. A. (2013). Bir Hanefî-Mâtürîdî Âlimi Ebü'l-Berekât en-Nesefî. *Uludağ Üniverstesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22(1), 57-83.
- Nesefî, E.B. (2018). *Medârikü't-Tenzîl ve Hakâiku't-Te'vîl* (8. bs, 1-3). Dâru İbn Kesîr.
- Özata, H. (2020). Hz. Peygamberden Modern Zamana Dilbilimse Tefsîr Faaliyetleri: Bir Dönemlendirme Modeli. *Tefsîr Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 443-471.
- Özel, A. (2006). *Hanefî Fıkıh Alimleri*. Türkiye Diyanet Vakfı.
- Tantâvî, A. (ts.). *Neş'etü'n-Nahv ve Târihü Eşheri'n-Nühât* (2. bs). Dâru'l-Maârif.

- Özgüdenli, O. G. (2003). Mâverâünnehir. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. TDV Yayınları.
- Yenice, M. (2021). *Klasik ve Çağdaş Dönemlerde Anlam Bileşenleri*. İlahiyat Yayınları
- Zebidî, M. M. (1994). *Tâcu'l-'arûs min Cevâhiri'l-Kâmûs* (2. bs, 1-40). Matba'atu Hükümeti'l-Kûveyt.
- Zehebî, M. H. (1985). *et-Tefsîr ve'l-Müfessirûn* (1. bs, 1-3). Mektebetü Vehbe.
- Zemahşerî, E. K. (1998). *el-Keşşâfu an Hakâiki Gavâmizi't-Tenzîl ve Uyûni'l-Ekâvîl fî Vucûhi't-Te'vîl* (1. bs, 1-5). Mektebetü'l-'Ubeykan.

47. The Place and Importance of the Preserved Tablet (Levh-i-Mahfuz) in Terms of the Contribution of the Qur'an to the Arabic Language and the Conversion of Sharia Concepts into Verse¹

Naci ÖZSOY²

APA: Özsoy, N. (2024). The Place and Importance of the Preserved Tablet (Levh-i-Mahfuz) in Terms of the Contribution of the Qur'an to the Arabic Language and the Conversion of Sharia Concepts into Verse. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 807-814. DOI: 10.29000/rumelide.1469448.

Abstract

This article examines the contributions of the Quran to the Arabic language and its role in the poeticization of religious concepts. Additionally, it discusses the place and significance of the Preserved Tablet (Levh-i Mahfûz) in Islamic tradition. It focuses on how the Quran enriched the richness and depth of the Arabic language, how religious concepts were aesthetically transformed, and the contributions of the Preserved Tablet to the belief system. When exploring the influence of the Quran on the Arabic language, it is evident that language transcends being merely a communication tool and acquires symbolic depth. The Quran effectively conveys concepts using the Arabic language, enhancing its aesthetic value. Through an examination of how religious concepts are poetically formed, the importance of the aesthetic dimension of Islamic thought is emphasized. The Preserved Tablet holds a significant place in Islamic belief. In this article, the role and significance of the Preserved Tablet in Islamic tradition are thoroughly discussed. As the contributions of the Preserved Tablet to the belief system are examined, attention is given to understanding its place in Islamic thought. In conclusion, this article aims to present a broader understanding of how the Quran reflects the organic relationship between language and religion and discusses the significance of the Preserved Tablet in Islamic thought.

Keywords: Arabic Language and Literature, Arabic Language and Rhetoric, Sharia Concepts, Poetry, Preserved Tablet.

¹ **Statement:** This study is an expanded version of the paper presented at the 2nd International Congress on Arabic Language and Literature Research, held at FSMVU between May 5th and May 7th, 2023. It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 5

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 09.02.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469448

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

² Dr. Öğr. Üyesi, Bitlis Eren Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Arap Dili ve Edebiyatı ABD / Dr. Bitlis Eren University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Oriental Languages and Literatures, Department of Arabic Language and Literature (Bitlis, Türkiye), nozsoy@beu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-7458-6935, **ROR ID:** https://ror.org/ oomm4ys28, **ISNI:** 0000 0004 0399 2965, **Crossreff Funder ID:** 501100006369

Kur'an'ı Kerim'in Arap Diline Katkıları Açısından Şer'i Kavramların Nazıma Dönüşmesinde Levh-i Mahfûz'un Yeri ve Önemi³

Öz

Bu makale, Kuran'ı Kerim'in Arap diline olan katkıları ve şer'i kavramların nazıma dönüşmesindeki rolünü inceliyor. Ayrıca, İslam geleneğindeki Levh-i Mahfûz'un (Preserved Tablet) yeri ve önemi de ele alınıyor. Kur'an'ın Arap dilinin zenginliğini ve derinliğini nasıl zenginleştirdiği, şer'i kavramların nasıl estetik bir forma dönüştüğü ve Levh-i Mahfûz'un inanç sistemine olan katkıları bu çalışmanın odak noktalarını oluşturuyor. Kuran'ın Arap diline olan etkisi incelendiğinde, dilin sadece iletişim aracı olmanın ötesine geçtiği ve sembolik bir derinlik kazandığı görülür. Kur'an, Arap dilini kullanarak kavramları daha etkili bir şekilde iletiyor ve bu da onun estetik değerini arttırıyor. Şer'i kavramların bu nazım sürecinde nasıl estetik bir forma büründüğü incelenerek, İslam düşüncesinin estetik boyutunun önemi vurgulanıyor. Levh-i Mahfûz ise İslam inancında önemli bir yer tutar. Bu makalede, Levh-i Mahfûz'un İslam geleneğindeki rolü ve önemi detaylı bir şekilde ele alınıyor. Levh-i Mahfûz'un, inanç sistemine olan katkıları incelenirken, bu kavramın İslam düşüncesindeki yerinin anlaşılması üzerinde duruluyor. Sonuç olarak bu makale Kuran'ın dil ve din arasındaki organik ilişkiyi yansıttığını ve Levh-i Mahfûz'un İslam düşüncesindeki önemini tartışarak, bu konuların daha geniş bir anlayışını sunmayı amaçlıyor.

Anahtar Kelimeler: Arap Dili ve Edebiyatı, Arap Dili ve Belagati, Şer'i Kavramlar, Nazım, Levh-i Mahfûz.

³ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışma, 5-7 Mayıs 2023 tarihleri arasında FSMVÜ'de düzenlenen 2. Uluslararası Arap Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %5

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 09.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469448

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

Introduction

The term “levh” encompasses various meanings including shoulder blade, drought, atmosphere, elongated object, to shimmer, to appear, to beware, to destroy, to attack, to gesture from afar, to sear something in fire, to weaken, to change, a broad bone, to imply significant meanings (Humeyrî, 1999, 6135). It has also been used to denote concepts such as to look, to go, to hit, to feel ashamed, to fear, and to trust (İbn Manzûr, 1997, XII, 355). The phrase Preserved Tablet (Levh-i Mahfûz) is actually a compound noun. The second part of the compound, “mahfûz” means preserved or protected. However, some interpret the expression “mahfûz” in the verse as an attribute of the Quran rather than of “levh” (Zemahşerî, 1307, 2, 536). According to Islamic belief, the Preserved Tablet is a divine record or book in which Allah has inscribed the destinies and creations of all beings. This sacred scripture, created by Allah before the universe's inception, meticulously records everything that has happened, is happening, and will happen in detail. In Arabic, “Levh-i Mahfûz” translates to “Preserved Tablet”, “hidden tablet” or “guarded tablet.” Sure, we will refer to “Levh-i Mahfûz” as the “Preserved Tablet” from now on (el-İsbehânî, 2012, 1345).

Allah is viewed as the sole deity who knows and predetermines everything. The “Preserved Tablet” is considered a holy scripture established before the creation of the universe. Every event in human life is believed to be written in the “Preserved Tablet” as predetermined by Allah. References to the “Preserved Tablet” are made several times in the Quran. It is also acknowledged as a source containing information about Allah's predestination. It is stated that the destinies of all individuals and entities are stored in the “Preserved Tablet” also known as the “Mother Book” in the presence of Allah. (Neml: 27/75)

Therefore, the “Preserved Tablet” carries a sacred value, and composing poetry about it requires a great responsibility. When transforming the “Preserved Tablet” into verse, it is important to accurately reflect its content alongside the subtlety of language and expression. The poem should convey the meaning of the “Preserved Tablet” without simplifying or distorting it. Furthermore, the poetry is expected to possess artistic value and provide the reader with an impactful experience. Therefore, meticulous attention must be paid to the artistic elements of the poem, such as rhyme, rhythm, and language usage (Yazır, 2021, 1/93-94).

In this study, we will focus on the significance and place of the “Preserved Tablet” in being transformed into poetry as a Sharia concept, which has been conceptually known throughout human history but not fully understood. By examining Quranic verses, interpretations, hadiths, and literary works, we will attempt to understand it. Additionally, by reviewing relevant verses from other sacred texts, we will explore the meanings and contributions of the “Levh-i Mahfûz” to theoretical and practical life, both positively and negatively.

1. Surah and Reason for Revelation of the Verse of Preserved Tablet (Levh-i Mahfûz) in the Quran

The basic themes of Surah Al-Buruc, in which the verse of the “Preserved Tablet” is mentioned, include constellations, the companions of the trench (People of Uhdud), the fate of Pharaoh and the people of Thamud, and the “Preserved Tablet” itself. The word “Buruc” which gives the surah its name, means constellations, referring to the stars (planets) in the sky. The companions of the trench are a historical group who faced various punishments for their disbelief in their own prophets. One of the punishments inflicted upon the disbelievers who persecuted the believing companions of the trench was throwing

them into a pit of fire and then watching them with composure. Allah informs that those who subjected believers to such torment will be thrown into Hell, while those who believe and do righteous deeds will have gardens beneath which rivers flow. Allah is described as the Most Forgiving, Most Loving, and He is capable of doing whatever He wills. The Qur'an is stated to be a preserved book within the "Preserved Tablet", although the surah does not provide further elaboration on this concept. *"No, that [Qur'an] is a noble Qur'an. In a Register well-protected; The Tablet Preserved (Levh-i Mahfûz)."* (Burûc: 85/21-22)

The Surah Al-Buruc was revealed during the Meccan period. It contains narratives about the power of Allah and the trials of humanity. The surah advises patience and endurance against the injustices faced during the Meccan period (Beydâvî, 1908, 483). In this Surah, while addressing the persecutions and hardships endured by the believers throughout history, there is also an emphasis on the punishment that will be administered by Allah for the wrongdoings committed by the disbelievers (Derveze, 1997, 278).

This surah expresses that the verses of the Quran are contained within the "Preserved Tablet". Gabriel (Jibril) brings the Quranic verses to the Prophet Muhammad from the "Preserved Tablet". While the Quranic verses were revealed gradually, they existed as a whole in the "Preserved Tablet" long before the process of revelation. Therefore, we must acknowledge that the verses descended for a specific reason were already present in the "Preserved Tablet" before the occurrence of that reason.

2. Other verses in the Quran that are similarly interpreted to the verse about the Preserved Tablet (Levh-i Mahfûz) include

In many verses of the Quran, Allah has described the characteristics of the Preserved Tablet. According to this, the "Preserved Tablet" is a comprehensive book where nothing is left out: *"The keys of the unseen are with Him. No one knows them except Him. He knows everything on land and in the sea. Not a leaf falls without His knowledge, nor a grain in the darkness of the earth, nor anything green or dry, but is recorded in a clear book."* This verse emphasizes that Allah's knowledge encompasses everything, even the minutest details, and that everything is meticulously recorded in the "Preserved Tablet". (Enam: 6/59)

It is conveyed in the following verse that all living beings on Earth are recorded in the Preserved Tablet: *"There is no creature on earth or bird that flies with its wings except that they are communities like you. We have not neglected in the Register (Preserved Tablet) a thing. Then unto their Lord they will be gathered."* This verse emphasizes the comprehensive nature of the "Preserved Tablet", where every creature, including humans and birds, is meticulously recorded. It also indicates that all beings will eventually be gathered before their Lord. (Enam: 6/38)

In another verse, it is explained that everything, even the weight of a speck of dust in the entire universe, is in the knowledge of Allah and recorded in the "Preserved Tablet": *"Not in the least, in the earth or in the heaven is hidden from Allah. Nor is there anything smaller or greater than that but is (written) in a clear record."* This verse underscores the comprehensive nature of Allah's knowledge, emphasizing that nothing escapes His awareness, no matter how small or large. Everything is meticulously recorded in a clear book, referring to the "Preserved Tablet". (Yunus: 10/61)

3. Preserved Tablet (Levh-i Mahfûz) in Islamic Sciences

The "Preserved Tablet" is a subject of great importance in Islamic sciences, and there are differing views among Islamic scholars regarding its interpretation in the field of Tafsir (Quranic exegesis). Some scholars believe that the "Preserved Tablet" is a register containing the destiny of individuals, while others consider it as a symbolic expression indicating Allah's omniscience. However, generally in the field of Tafsir, the "Preserved Tablet" is approached in connection with the verses and themes of the Quran. Tafsir scholars have analyzed historical, social, cultural, and religious contexts to understand the verses and meanings of the Quran. These contexts also encompass an understanding of the role of the "Preserved Tablet". Nevertheless, there is no consensus on this issue, and different scholars hold different interpretations (İbn Manzur, tz, 22).

In the field of Hadith sciences as well, there are varying perspectives among Islamic scholars regarding the Preserved Tablet. Some scholars believe that the "Preserved Tablet" serves as a repository where certain events mentioned in hadiths were pre-recorded, while others interpret it differently, suggesting various explanations regarding the events and statements mentioned in hadiths being pre-recorded in the "Preserved Tablet". This difference in interpretation reflects the broader diversity within Islamic scholarship and the nuanced approaches taken by scholars to understand complex theological concepts. As with Tafsir, there is no unanimous agreement among scholars in the field of Hadith sciences regarding the nature and function of the "Preserved Tablet". Each scholar may approach the subject based on their understanding of textual evidence, theological principles, and interpretive methodologies (Süleyman, IV/651).

In the field of Islamic theology (Kelam), the "Preserved Tablet" is often invoked in discussions regarding whether human destiny is predetermined and whether future events are preordained. Islamic theology interprets the "Preserved Tablet" as a sign that Allah possesses complete foreknowledge of all things and that human destiny is determined within this knowledge. However, there are differing interpretations regarding the significance of the "Preserved Tablet" in Islamic theology. Some scholars believe that the "Preserved Tablet" is a symbolic expression and that humans cannot fully comprehend its true meaning. Other scholars believe that the "Preserved Tablet" is a literal entity where everything is recorded, and they argue that these records are in harmony with Allah's infinite wisdom and justice (Yazır, 2021, 7/227).

Islamic philosophers have offered different interpretations from a philosophical perspective. For example, Al-Farabi, viewing the concepts of pen (kalem), tablet (levh), and book (kitab) symbolically, suggests that the Pen takes on meanings in the realm of command and conveys these meanings to the Tablet through a spiritual writing. In this view, destiny (kader) originates from the Pen and predestination (takdir) from the "Preserved Tablet". (Farâbî, 1345, 16)

In Sufi thought, the "Preserved Tablet" is seen as a guiding source for an individual's spiritual journey and closeness to Allah. It plays a significant role in Sufi philosophy, which believes in the predetermined destiny of individuals. Sufi scholars regard the "Preserved Tablet" as a record of the potentials and destiny that humans possess from their creation. In Sufi science, the Preserved Tablet provides an opportunity for individuals to progress in their spiritual development and draw closer to Allah. During their spiritual journey, individuals strive to surpass their fate and the destiny written in the "Preserved Tablet" to attain higher spiritual levels. However, there may be different interpretations regarding the significance of the "Preserved Tablet" in Sufi thought as well. Some Sufi scholars believe that the

“Preserved Tablet” is a symbolic expression whose true meaning cannot be fully understood by humans. Others argue that the “Preserved Tablet” is a real entity where all of Allah's knowledge is preserved.

These explanations regarding the nature of the “Preserved Tablet” address two different realms. One part pertains to the fate of individuals within the Allah-human relationship, while the other concerns the source and essence of religious laws within the Allah-messenger relationship. Therefore, interpreting Quranic concepts and indications within the cultural and historical codes of their societies may weaken the Quran's self-sufficient linguistic indications and boundaries of meaning. (Aslan, 2009, 30)

4. The View of Other Abrahamic Religions on the Preserved Tablet

In Judaism, the concept of the “Preserved Tablet” is understood as a place where God has knowledge of all beings and where everything is recorded. The contents of these records include information about everyone's destiny and it is believed that God also has knowledge about future events. In Judaism, the concept of the “Preserved Tablet” is particularly found in religious texts such as the Talmud and Midrash. “Preserved Tablet” is primarily depicted as a place where God has knowledge of all beings and where everything is recorded. It is believed that everything in human life, everything in the lives of all beings in the world, and future events are known. In Judaism, since the concept of the “Preserved Tablet” contains information about people's destiny, the relationship between people's destiny and God's will is considered very important in Jewish belief. While human will and choices are important in Judaism, it is also believed that since God is an all-knowing and controlling entity, human destiny is under God's control. (Han, 1989, 11-98)

In Christianity, the concept of the “Preserved Tablet” is not portrayed as a book or tablet as it is in Islam. However, in Christianity, it is acknowledged that all future knowledge is known by God. The equivalent terms for the concept of the “Preserved Tablet” in Christianity are often referred to as the “Book” or the “Book of Life”. These terms are particularly found in some passages of the Bible, indicating that God is a being who knows the lives of individuals, especially their destinies and the consequences after death. In Christianity, instead of recording mechanisms like the “Preserved Tablet”, emphasis is placed on the free will and choices of individuals. People determine their own and others' destinies through the choices and actions they make throughout their lives. Therefore, in Christianity, the consequences individuals will face in God's judgment depend on their own choices and actions. (Wickwire, 1999, 14-20)

5. The Relationship Between Sharia Concepts and the Preserved Tablet

Sharia concepts are terms used in Islamic jurisprudence and are associated with Islamic belief. Among these concepts are terms like “haram” (forbidden), “halal” (permissible), “mashru” (permitted), “mubah” (neutral), and “ghayr-i mashru” (impermissible). According to Islamic belief, these concepts are recorded in the “Preserved Tablet”, and every action in people's lives is evaluated according to these concepts as delineated in the “Preserved Tablet”. For instance, the concept of “haram” signifies actions prohibited in Islamic law. These forbidden actions are already recorded in the “Preserved Tablet”, and abstaining from them implies fulfilling one's responsibilities towards Allah.

Sharia concepts are recorded in the “Preserved Tablet”, and every action in people's lives is evaluated according to these concepts. According to Islamic belief, every action in people's lives unfolds according to the destiny determined by Allah and is recorded in the “Preserved Tablet”. Therefore, Sharia concepts hold significant importance in terms of people's responsibilities and Islamic law. Sharia concepts are

those that are used in Islamic jurisprudence and align with Islamic belief. Among these concepts are justice, rights, law, security, safety, loyalty, sincerity, benevolence, worship, and others.

The relationship between Sharia concepts and the "Preserved Tablet" forms the foundation of Islamic law. The implementation and fulfillment of Sharia concepts serve the realization of the destiny recorded in the "Preserved Tablet". The Sharia concepts used in Islamic law are universal principles ordained by Allah and recorded in the "Preserved Tablet". The source of Sharia concepts is the verses found in the foundational texts of Islam. Sources such as the Qur'an, Sunnah, and consensus (ijma) play a significant role in the formation of Sharia concepts in Islamic law. According to Islamic belief, Sharia concepts are universal and immutable principles. These concepts are crucial for ensuring security, tranquility, and justice in people's lives. For example, the concept of justice is highly significant in Islamic law, and the fulfillment of this concept influences the realization of the destiny recorded in the "Preserved Tablet" (Râzî, 1420, 26/386).

In the literature of Islamic sciences, revelation directly associated with the "Preserved Tablet" is divided into two categories: vahy-i metlûv (revelation meant to be recited in worship) and vahy-i gayr-i metlûv (revelation not meant to be recited in worship). Vahy-i metlûv refers to the Qur'an, while gayr-i metlûv revelation refers to the Hadiths. Both types of revelation, primarily communicated through Gabriel (Jibril) to humanity, enter into the realm of Sharia jurisdiction either in the Preserved Tablet or afterward, through sound, letters, and words, taking on tangible form as we understand it. Indeed, as expressed by Ebu'l-Mu'in en-Neseft in his work "Bahru'l-Kelâm," the Quran, as Allah's speech attribute, is eternal like all other names and attributes of Allah; it is not created later, nor is it composed of letters, sounds, or principles. The first being to hear, memorize, and comprehend this speech in sound and letter format was Gabriel. Gabriel communicated Allah's speech to the Prophet Muhammad in the form of revelation and prophethood. The Prophet Muhammad recited it, memorized it like Gabriel, and comprehended it. Subsequently, as part of the prophetic duty, the word of Allah was conveyed to the companions, who also memorized it. Just as the Qur'an, the non-recited revelation of Hadiths, which Gabriel communicated through the Prophet Muhammad to mankind, holds similar importance in terms of communication with people and serving as the subject matter of Sharia legislation. Therefore, the "Preserved Tablet" holds a distinct significance in the formation of Sharia terminology in both types of revelation. (Ebu'l-Muin, 1910, 55)

Conclusion

When the concepts found in the Quran are correctly understood, the Quran itself is understood correctly. Therefore, it is important for fundamental concepts to be understood within their own comprehensive framework. Concepts like the "Preserved Tablet", which are used with different meanings, require more specific attention. It is necessary to pay attention to the integrity of the Quran in order to prevent some semantic shifts.

Throughout human history, although conceptually known, it has been difficult to fully understand the significance of the "Preserved Tablet". However, it is crucial for it to be understood as a Sharia concept. In Islamic belief, the "Preserved Tablet" is a sacred place where the creation of the universe and the recording of destiny take place. It is believed that Allah knows and records everything in advance in the "Preserved Tablet", including every event in people's lives, each individual's destiny, and its consequences.

The relationship between Sharia concepts and the “Preserved Tablet” is based on the idea that the concepts determined by Allah, which are the source of law in Islamic jurisprudence, are recorded in the “Preserved Tablet”. The Sharia concepts ordained by Allah are recorded in the “Preserved Tablet”, and the fulfillment and implementation of these concepts are directly related to people's destinies.

References

- Aslan, İ. (2009). *Levh-i Mahfûz'un Delâleti Sorunu*, AÜİFD, 50.
- Beydâvî, N. (1320/1908). *Envâru't-Tenzîl*, Beyrût, VI.
- Derveze, İ. (1997). *et-Tefsîru'l-Hadîs*, çev. Şaban Karataş, Ekin Yay, İstanbul, VII.
- Ebu'l-Muin, M. (1910). *Bahru'l-keîâm fi akaidi ehli'l-İslâm*, Matabiü'l-Maşrık, İstanbul.
- Eroğlu, M. (1991). “Ashâbu'l-Uhdûd”, DİA, III, İstanbul.
- Farâbî, M. (1345). *Kitabu'l-Fusûs*.
- Humeyri, N. (1999). *Şemsu'l-Ulûm*, Dâru'l-Fikr, Dımaşk, IX.
- İbn Manzûr. (1997). *Lisânu'l-Arab*, Dâru İhyâu't-Turâsi'l-Arabî, Beyrut, XII.
- İbn Manzur, *Lisanu'l-Arab*, Daru Sadr, tz., Beyrut, XII, s.22.
- el-İsfehânî, R. (2012). *Müfredat Kur'an Kavramları Sözlüğü*, çev. Yusuf Türker, Pınar Yayınları, İstanbul, 3.
- en-Nisâburî, M. (1955). *es-Sahih*, thk. Muhammed Fuad Abdul Baki, Kahire, , Kader, 16.
- Râzî, F. (1420) *Mefâtîhu'l-ğayb (et-Tefsîrü'l-kebîr)*. Dâru İhyai't-Türâsi'l Arabî, Beyrut, 3. Basım.
- Süleyman, M. *Tefsîru Mukatil b. Süleyman*, IV.
- Yazır, Elmalılı M. Hamdi. (2021) *Hak Dini Kur'an Dili*. İstanbul, Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Zaferu'l-İslam Han. (1401/1989). *et-Talmûd Târîhuhu ve Teâlîmuh*, Beyrut.
- Zemahşeri, M. (1307). *el-Keşşâf an Hakâiki Gavâimi't Tenzîl ve Uyûnu'lEkâvil fi Vucûhi't Te'vil*, II.
- Wickwire, D. (1999). *Yahudi, Hristiyan ve İslam Kaynaklarına Göre Kutsal Kitabın Değişmezliği*, Lütuf Yayıncılık, İstanbul.

48. La traduction intersémiotique d'*Illusions perdues* de Balzac au cinéma: Traduction ou trahison?

Sultan Dilek GÜLER¹

APA: Güler, S. D. (2024). La traduction intersémiotique d'*Illusions perdues* de Balzac au cinéma: Traduction ou trahison? *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 815-824. DOI: 10.29000/rumelide.1469452.

Résumé

Dans sa division tripartite de la traduction, Jakobson définit la traduction intersémiotique et marque le début d'un nouveau tournant dans les études traductologiques, la traduction n'est dorénavant plus considérée comme une activité uniquement linguistique. Cependant, les débuts de la traduction intersémiotique en tant qu'activité sont plus anciens. Les interactions entre le cinéma et la littérature remontent à un passé lointain avec les premières adaptations cinématographiques des œuvres littéraires. Ainsi, des auteurs à travers le monde ont été adaptés au cinéma et Honoré de Balzac en fait également partie. Connue et traduite à travers le monde, Balzac est également l'un des auteurs français dont les œuvres sont le plus adaptées. La question de fidélité en traduction a longtemps été un sujet auquel une attention majeure a été attribuée, dans la traduction intersémiotique le sujet, sans être totalement différent, a pris une nouvelle tournure. Bien que l'adaptation des œuvres littéraires en divers systèmes de signes soit une des formes de la traduction intersémiotique, certains chercheurs ne la considèrent pas comme étant une traduction. Dans ce travail, nous allons traiter la question de la fidélité dans la pratique traduisante intersémiotique du roman *Illusions perdues* de Balzac en film cinématographique réalisé en 2021 par Xavier Giannoli. Cette étude va être réalisée par le biais de l'analyse des transformations qui ont été effectuées dans le film éponyme du roman en nous référant à la *théorie de l'adaptation filmique* de Patrick Cattrysse.

Mots-clés: traduction intersémiotique, Balzac, cinéma, fidélité en traduction, trahison

¹ Arş. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngilizce, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık Bölümü / Research Assist., Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Letters, Department of English, French Translation and Interpreting (Sivas, Turkey), sdguler@cumhuriyet.edu.tr, sdilekguler@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-6536-3396, (University) **ROR ID:** https://ror.org/04f81fm77, **ISNI:** 0000 0001 2259 4311, **Crossreff Funder ID:** 501100002966

Balzac'ın *Sönmüş Hayaller* eserinin göstergelerarası sinema çevirisi: Çeviri mi ihanet mi?²

Öz

Çeviri sınıflandırmasını üçe ayıran Jakobson göstergelerarası çevirinin tanımını yapar ve çeviribilim çalışmalarında yeni bir dönüm noktası başlatır, böylece çeviri artık sadece dilsel bir işlem olarak ele alınmaz. Göstergelerarası çevirinin eylem olarak başlangıcı daha eskilere uzanır. Edebi eserlerin ilk sinema adaptasyonları ile sinema ve edebiyat arasındaki etkileşimler eski bir geçmişe dayanır. Böylece, dünyanın dört bir yanında yazarlar, sinemaya adapte edilmiştir ve Honoré de Balzac da bu yazarlardan biridir. Dünya çapında tanınan ve tercüme edilen Balzac, aynı zamanda eserleri en çok adapte edilen Fransız yazarlardan biridir. Çeviride sadakat konusu uzun zaman boyunca ilgi atfedilen konulardan biri olmuştur; bununla birlikte, göstergelerarası çeviride, tamamen farklı olmamakla beraber, bu konu yeni bir hal almıştır. Edebi eserlerin başka göstergeler dizgesine adaptasyonu göstergelerarası çeviri türlerinden biri olarak ele alınmasına rağmen, bazı araştırmacılar onu çeviri olarak kabul etmemişlerdir. Bu çalışmada, Xavier Giannoli tarafından 2021 yılında gerçekleştirilen Balzac'ın *Illusions perdues* (*Sönmüş hayaller*) adlı romanının sinema filminin göstergelerarası çeviri uygulamasında sadakat konusu ele alınacaktır. Bu çalışma, romanla aynı ismi taşıyan filmde uygulanan dönüşümlerin analizi aracılığıyla ve Patrick Cattrysse'in "film adaptasyonu kuramı"ndan (*théorie de l'adaptation filmique*) yararlanarak gerçekleştirilecektir.

Anahtar kelimeler: göstergelerarası çeviri, Balzac, sinema, çeviride sadakat, ihanet

² **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale "D'un système de signes à un autre, la traduction intersémiotique" isimli doktora tezi çalışması kapsamında üretilmiştir.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Ithenticate, Oran: %7

Etik Şikâyeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 06.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469452

The intersemiotic translation of Balzac's *Lost Illusions* in cinema: Translation or betrayal?³

Abstract

In his tripartite division of translation, Jakobson defines intersemiotic translation and marks the beginning of a new turning point in translation studies, and hence translation is no longer considered a purely linguistic activity. However, the beginnings of intersemiotic translation as an activity are older. The interaction between film and literature goes back a long way, with the first adaptations of literary works. Thus, authors from all over the world have been adapted for the screen and Honoré de Balzac is one of them, as well. Known and translated throughout the world, Balzac is also one of the French authors whose works are the most adapted. The question of fidelity in translation has long been a subject to which major attention has been given; however, in intersemiotic translation the subject, while not entirely different, has taken a new turn. Although the adaptation of literary works into various sign systems is one of the forms of intersemiotic translation, some researchers have not considered it to be a translation. In this work, the question of fidelity will be addressed in the intersemiotic translating practice of the novel *Lost Illusions* by Balzac into a cinematographic film, produced in 2021 by Xavier Giannoli. This work will be conducted via the analysis of the transformations which have been carried out in the eponymous film of the novel, by referring to the theory of film adaptation by Patrick Cattrysse.

Keywords: intersemiotic translation, Balzac, cinema, fidelity in translation, betrayal

Introduction

On pense aujourd'hui que la traduction interlinguale est une pratique qui date de presque tous les temps. Selon Roman Jakobson, linguiste influent du XX^{ème} siècle, on distingue et retient essentiellement trois formes principales de la traduction. La traduction intralinguale qui correspond à la traduction d'un texte à l'intérieur d'une même langue qui a pu changer au fil du temps, comme la traduction d'un texte de l'ancien français vers le français moderne, la traduction interlinguale qu'il qualifie de traduction « proprement dite », celle que l'on connaît tous et qui correspond à la traduction d'un texte donné dans une langue vers une autre langue. Cette forme de traduction est celle qui a été la plus étudiée et qui certainement donne des pistes de travail fructueuses en raison des difficultés rencontrées lors de sa pratique. Puis la troisième forme de traduction, bien que moins travaillée, est une forme de traduction que l'on rencontre souvent sans même s'en apercevoir, la traduction intersémiotique qui « consiste en l'interprétation des signes linguistiques au moyen de signes non linguistiques » il lui donne également le synonyme de « transmutation » (Jakobson 1963: 79). Le terme « intersémiotique » qui correspond

³ **Statement (Thesis / Paper):** This article is part of the dissertation entitled "D'un système de signes à un autre, la traduction intersémiotique".

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

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received – Ithenticate, Rate: 7%

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 06.03.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469452

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

« entre sémiotique » peut nous mener à penser qu'il ne concerne pas les textes écrits cependant les signes linguistiques faisant également partie des sémiotiques (les sémiotiques naturelles), l'adaptation d'un livre en film est l'une des formes de la traduction intersémiotique, comme le précise Jakobson « de l'art du langage à la musique, à la danse, au cinéma ou à la peinture » (Jakobson 1963 :86). En addition, la traduction intersémiotique inclut également les combinaisons où le texte source n'est pas un texte linguistique.

Connu et traduit à travers le monde, écrivain de XIX^{ème} siècle à renommée mondiale, Balzac est un auteur que l'on pourrait qualifier d'immortel lorsqu'on analyse le nombre d'adaptations qui ont été réalisées à partir de ses œuvres. Des réalisateurs en France mais également dans d'autres parties du monde ont produits des films cinématographiques ou télévisés, des pièces de théâtre, d'opéra, de ballet ou même encore des feuilletons radiophoniques. On peut ainsi dire que les conditions spatio-temporels n'ont pas réussi à user les écrits, les pensées et l'esprit balzacien qui y réside. Balzac est l'un des auteurs français le plus adapté à travers le monde. En effet, les adaptations dans divers systèmes sémiotiques de Balzac ne sont pas rares, mais cela n'implique pas que toutes les adaptations aient été unanimement acceptées par le public et la critique. L'un des points communs des auteurs qui parviennent à traverser les siècles sans tomber dans l'oubli est le fait qu'ils ont su écrire des vérités durables sur la condition humaine malgré les années qui sont passées.

Faisant partie de la fresque colossale *La Comédie humaine*, Balzac qualifie *Illusions perdues* comme étant « l'œuvre capitale dans l'œuvre ». Il souligne ainsi l'importance qu'il donne à ce roman qui n'est pas uniquement particulier par sa longueur. Nous comprenons qu'il faut en tirer plus que l'histoire et le destin tragique de la perte des illusions d'un jeune poète en quête de réussite. Ce qui demande tout de même une aptitude de lecture attentive de la part des lecteurs mais également des personnes qui souhaitent l'adapter. En rédigeant cette œuvre, Balzac avait l'intention de contribuer profondément à son projet de description de la société de son époque dans tous ses états.

En regroupant ses écrits dans une œuvre telle que *La Comédie humaine*, Balzac prouve qu'il n'écrit pas uniquement par souci de gain financier. Il se voue à l'écriture et s'engage dans un projet où il entreprend de décrire la société dans sa totalité à travers des études de mœurs, philosophiques et analytiques divisées en scènes telles que les scènes de la vie privée, de province, parisienne, politique, militaire et de campagne. *Illusions perdues* s'inscrit dans les études de mœurs dans les scènes de la vie de province. Le roman est initialement rédigé en trois parties différentes entre 1837 et 1843, *Les deux poètes*, *Un grand homme de province* et la dernière partie fut *Les souffrances de l'inventeur* d'abord publié sous le nom *Ève et David*, il a été finalement regroupé en un seul roman. Dans ce roman où sont présentés les coulisses du monde de la littérature, de l'imprimerie et du journalisme, nous découvrons l'histoire de Lucien, un jeune poète qui quitte sa province pour Paris où il cherche à bâtir une carrière littéraire glorieuse, sur un parcours parsemé de découvertes, de joies, de bonheurs et de déceptions, nous assistons aux événements qui le mènent à la perte de toutes illusions.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, les adaptations des œuvres de Balzac dans divers systèmes sémiotiques ne sont pas rares. Anne-Marie Baron dans son article *Ce que le cinéma contemporain doit à Balzac* le souligne « Le roman balzacien constitue un véritable filon thématique pour le cinéma, on le sait depuis longtemps. Mais tous les cinéastes reconnaissent qu'il a surtout sa propre grammaire narrative, inspirée à la fois d'épopée et du théâtre, qui préfigure l'expression filmique » (Baron 2015 : 383).

Récemment transposé au cinéma en 2021 par Xavier Giannoli, le film éponyme du roman qui a réalisé plus d'un million d'entrées a su attirer l'attention des spectateurs, de la critique et du cercle balzacien. Ce film est loin d'être la première adaptation des œuvres de Balzac au cinéma, elle n'est d'ailleurs non plus la première adaptation de cette œuvre. En effet, *Illusions perdues* a été adapté à plusieurs reprises, en premier lieu en série télévisée en 1966 par Maurice Cazeneuve, en ballet par le Ballet du Bolchoï chorégraphié par Alexei Ratmanský en 2011, elle est également présente sur les scènes de théâtre, d'une pièce portant le même nom que le roman, mise en scène par Pauline Bayle depuis Janvier 2020. On la retrouve également en feuilleton radiophonique diffusé sur une radio française sous forme de 15 épisodes en 2022. Ce qui nous laisse remarquer que l'intérêt envers cette œuvre produite presque deux siècles auparavant est toujours animée, les années qui se sont écoulées n'ont pas laissé *Illusions perdues* tomber dans l'oubli.

La traduction intersémiotique

La traduction est une pratique qui s'étend sur un vaste terrain, si bien géographiquement, elle concerne en effet le monde entier, qu'en matière de disciplines. Elle joue un rôle indéniable dans les domaines de la littérature, des arts, des sciences, elle contribue au développement et à l'élargissement des cultures, de la vie quotidienne, de l'éducation, de l'enseignement, du tourisme, de la communication, des technologies, etc. On peut dire que beaucoup de gestes de la vie, autant quotidienne que professionnelle ont une relation proche ou lointaine avec la traduction. Pour ce qu'il en est de la traduction intersémiotique, les travaux à ce sujet se développent que depuis quelques décennies or la traduction intersémiotique, bien qu'elle ne soit pas mentionnée de la sorte, est un moyen d'interaction des différentes formes et expression artistiques depuis de longues années.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, Roman Jakobson définit le transfert d'un texte linguistique dans un système non linguistique comme étant la troisième forme de la traduction, ce qui a permis d'élargir davantage les frontières de la pratique traduisante. La traduction n'est plus uniquement considérée comme une pratique uniquement linguistique, traduire d'une langue vers une autre est une forme de la traduction parmi d'autres. Cependant, les travaux traductologiques, bien que pas adossés à un passé très ancien, ont suffisamment avancé pour montrer que la pratique de la traduction interlinguale implique en elle-même une multitude de problèmes et difficultés à résoudre. Qu'en est-il alors de la traduction intersémiotique ? Si l'on tient compte du fait que traduire d'une langue vers une autre dans le même système sémiotique implique des difficultés, il semble acceptable de concevoir que la traduction d'un texte vers un autre systèmes de signes avec des codes différents ne puisse pas se réaliser sans complication ou difficulté. Avec sa définition, Jakobson introduit les éléments sémiotiques non linguistiques dans la pratique traduisante. Même si l'on parle d'une traduction des signes linguistiques en signes non linguistiques, le texte source peut être ou ne pas être un texte verbal (une image traduite en caricature). Il est ainsi indispensable de comprendre ce que signifie un texte car la notion de texte a également changé au fil du temps. Emily-Jayne Rubec dans son livre *La traduction intersémiotique et l'hybridité dans la Nueva coronica* nous donne une définition, « Un texte serait donc tout ensemble sémiotique qui revêt un sens. Il peut prendre la forme de n'importe quel ensemble de signes (visibles, audibles, tangibles, sapides ou olfactifs) comme un énoncé, un discours, un dessin, un geste, une science, une chanson, une mélodie, une mode, une religion, une idéologie, une culture, une odeur, etc. » (Rubec 2015 :9). Si l'on tient compte de cette définition du texte, alors la traduction est prise en compte comme une pratique intertextuelle et en l'occurrence intersémiotique. Dans cette étude, le roman représente le texte source et le film cinématographique le texte d'arrivée, le résultat de la traduction. On traduit ainsi vers un autre système de signes, constitué d'images réelles, mouvantes,

vivantes, de langages, de sons et de musique sur le grand écran. Dans son sens général, l'une des complexités de la traduction intersémiotique est qu'elle englobe une multitude de combinaisons. Ceci est en effet dû à la diversité des signes sémiotiques. L'adaptation d'un livre au film, d'un roman au théâtre, à l'opéra, un poème traduit en chanson, une peinture en poème, ou un roman en série télévisée, et la liste peut être encore longue. Elle inclut également les langages des signes ou le braille pour les sourds et les aveugles. On peut ainsi étudier la traduction intersémiotique autant d'une perspective traductologique que sémiotique et encore même dans une optique d'interactions des arts.

Adaptation, traduction intersémiotique ou transmutation, les appellations ont varié mais la pratique et la théorisation se retrouvent autour de la même activité. Dans la plupart des cas, les chercheurs ont formulé une théorie de l'adaptation filmique ou de l'adaptation d'un texte ou d'une œuvre formulée dans un système sémiotique vers un autre système sémiotique. Dans notre étude, nous allons nous référer sur les apports de la théorie de Patrick Cattrysse, qu'il nomme la théorie de l'adaptation filmique. Dans les années 90, professeur d'université, Cattrysse mentionne que bien que la pratique de l'adaptation filmique soit très répandue à travers le monde depuis longtemps, elle n'est pas fondée sur une théorie. Il effectue dans son livre *Pour une théorie de l'adaptation filmique. Le film noir américain* une étude sur les films noirs américains dans les années 40-50 comprenant environ 600 films. Il entreprend une analyse de l'adaptation filmique « à l'aide de principes méthodologiques empruntés à certaines théories de la traduction. Ces théories se situent à l'intérieur d'une approche sémiotique plus générale, dite l'approche *polysystémique*. » (Cattrysse 1994 : 63), il élabore une théorie qu'il définit ainsi :

« Par théorie de l'adaptation filmique, j'entends une méthode et/ou un questionnaire qui permette de décrire et d'expliquer le phénomène de l'adaptation filmique tel qu'il s'est manifesté depuis le début du cinéma. Je me méfie d'une 'théorie' entendue 'comme somme totale et immuable de règles et de possibilités offertes par un système de communication'. (...) Au lieu de se fixer sur les rapports d'adéquation entre le texte premier et le texte second, elle prend comme point de départ l'adaptation filmique en tant que film fini et elle se concentre (du moins dans un premier temps) sur le fonctionnement de l'adaptation dans le contexte d'arrivée » (Cattrysse : 1994 :64).

Les adaptations de roman en film cinématographique ou télévisée ne sont pas moindres. Comme le dit Brzozowski « l'adaptation d'une œuvre littéraire pour l'écran est le cas le plus complet de traduction intersémiotique. Et on peut dire sans exagérer qu'avec cette richesse de moyens tout est – en principe-traduisible vers cette langue complexe qu'est celle du cinéma » (Brzozowski 2015 :405-406). En effet, le secteur cinématographique est particulièrement marqué par la scénarisation à partir de romans ou livres existants. Cependant lors d'une scénarisation à partir d'un roman, il n'est pas systématique que le scénariste et le réalisateur aient comme projet de transcrire mot pour mot l'œuvre source. Traduire intersémiotiquement Balzac est un grand défi, car en effet toutes les adaptations ne sont pas toujours évaluées comme étant réussies ou appréciées massivement par le public. Comme le mentionne Anne-Marie Baron, critique de cinéma et spécialiste de Balzac « On sait combien sont rares les bonnes adaptations de Balzac, c'est-à-dire celles qui témoignent d'une vraie recherche de moyens d'expression spécifiques capables de traduire les textes en images, en actions, en personnages et d'en donner une lecture neuve, libre et personnelles » (Baron 2023 : 155). Mais elle ajoute ensuite concernant le film de Giannoli, « On peut dire que Xavier Giannoli a relevé le défi en réalisant une mise en scène intelligente et raffinée qui a obtenu le succès du public et critique que l'on sait » (Baron 2023 :156).

Les transformations dans la traduction intersémiotique

Peu importe le medium dans lequel la traduction est entreprise et effectuée, elle demande un long travail d'analyse du texte source. En effet, dans la pratique traduisante, interlinguale ou intersémiotique, le premier travail du traducteur est de comprendre parfaitement le texte qu'il va traduire.

« Que la méthode prenne comme point de départ l'adaptation comme texte fini ne signifie pas que le procès de l'adaptation n'est pas analysé. L'étude de l'adaptation filmique (entendue comme procès de transformation et de transfert) concerne deux moments : le moment de la sélection des éléments premiers et le moment de l'adaptation de ces éléments. L'étude du procès de l'adaptation porte dès lors sur une *politique de sélection* et une *politique d'adaptation*. L'étude de l'ensemble des deux moments concerne ce que j'appelle *la pratique adaptatrice* » (Cattrysse 1994 : 68).

Qu'entend-on par fidélité lorsqu'il est question de l'analyse d'une traduction intersémiotique d'un roman en film ? Est-ce reprendre mot à mot les écrits et dialogues du texte littéraire pour le transformer en scénario ? Ou plutôt opter pour une réalisation qui va permettre de recréer un texte dans un medium différent qui tient compte de l'esprit de l'auteur, de son œuvre en général et le message qu'il cherche à transmettre dans son roman ? Et bien sûr en l'adaptant au nouveau public, qui n'est plus un lecteur mais un spectateur, ou un lecteur devenu spectateur. Il semble plus raisonnable d'éviter de réutiliser mot pour mot tous les éléments de l'intrigue pour ne pas tomber dans le risque de produire une œuvre ennuyante. Il semble préférable de mettre en œuvre la créativité de l'adaptateur, d'une part pour transmettre l'esprit balzacien à travers une œuvre susceptible d'être mieux acceptée par le spectateur au cinéma, et dans notre cas un spectateur du XXI^{ème} siècle. La fidélité dans la traduction intersémiotique apparaît plutôt comme actualiser la production du texte d'arrivée en la formulant, en l'adaptant, sans la trahir, à une époque qui est différente de celle de son écriture. « Sans la trahir » ici renvoie au fait que le film *Illusions perdues* reste un film d'époque avec le décor, les costumes et les dialogues adéquats.

Il est préférable de transposer de manière créative pour justement rester fidèle à Balzac, à son écriture, à son esprit pour tenter de recréer l'effet qu'il a eu sur ses lecteurs, sur ses nouveaux spectateurs. Comme le mentionne Aubin,

« Ainsi des auteurs tels que Popovič considèrent qu'il est de la responsabilité du traducteur d'aborder le texte dans sa globalité, quitte à le réorganiser d'une manière conforme au public qui le recevra. Il définit ainsi la notion de glissement non plus comme une « faute » de traduction, mais comme tout ce qui paraît nouveau dans la traduction par rapport au texte original ou qui n'apparaît pas là où on aurait pu l'attendre. Cela inclut donc des glissements non seulement d'ordre linguistique, mais aussi d'ordre textuel, littéraire ou culturel. » (Aubin p. 449-450)

Nous analysons ici les transformations du réalisateur comme étant celle de l'adaptateur et en l'occurrence celle du traducteur. Dans le film *Illusions perdues*, certaines modifications ont été jugées nécessaires par le réalisateur Xavier Giannoli. Pour commencer le film ne transpose pas à l'écran la totalité du roman, la deuxième partie du roman, *un homme de province à Paris* est traité dans le film. Il semble compréhensible qu'un roman d'environ 700 pages comportant de longues descriptions ne puisse être transposé dans sa totalité dans un film d'une durée de 2 heures 30. Le film débute directement sur le cadre qui est présenté dans la première partie du roman et toute l'histoire est celle de la deuxième partie qui met en scène l'histoire qui se déroule à Paris, de l'ascension de Lucien puis de sa chute qui montre l'évolution de ses choix qui vont entraîner la perte de ses illusions.

Au niveau des personnages, les acteurs ont été sélectionnés minutieusement par le réalisateur, on retrouve des jeunes talents comme Benjamin Voisin dans le rôle principal de Lucien, Salomé Dewaels qui donne vie à Coralie, Vincent Lacoste qui incarne Etienne Lousteau ou encore Xavier Dolan dans le

rôle de Nathan D'Anastasio à côté de visages plus connus du cinéma français tels que Gérard Depardieu, André Marcon, Jeanne Balibar et Cécile de France mais il a choisi de ne pas donner un rôle à tous les personnages présents dans l'histoire. Un personnage qui n'existe pas dans le roman, inventé pour le film demande un peu d'attention, Nathan D'Anastasio. Cependant l'ajout de ce personnage n'est pas fait indépendamment du livre car il est la condensation de trois personnages présents dans le livre et non dans le film. Raoul Nathan, un journaliste, Daniel D'Arthez qui est écrivain dans l'œuvre de Balzac et Melchier de Canalis, un poète lui aussi. Ainsi Giannoli choisit de supprimer certains personnages et d'ajouter ou plutôt de modifier Nathan (le réalisateur l'explique dans un reportage⁴). Cependant, la seule particularité de Nathan dans le film n'est pas d'être un personnage inventé pour le film, il est également le narrateur du film, la voix-off. Procédé présent dans les films cinématographiques, il peut être jugé nécessaire de superposer une voix sur les images qui va narrer certains éléments aux spectateurs. En effet, la narration dans un film adapté est un moyen pour préserver l'esprit littéraire de l'œuvre source. Le narrateur homodiégétique, donne des pistes sur l'histoire de Lucien avec une perspective interne. On comprend à la fin du film qu'il raconte de manière rétrospective l'histoire de Lucien dont il en écrit en réalité un roman. Pour terminer, comme nous l'avons dit plus haut, le film présente la deuxième partie du roman et la fin de l'histoire de Lucien dans le roman *Illusions perdues*, n'est pas présentée dans le film.

Mais comme le dit Nicola Dusi lorsqu'il reprend le terme de traduction intersémiotique et la définit comme étant « une façon de proposer autrement, à l'aide de différentes matières ou substances de l'expression, un contenu intersubjectivement reconnu comme lié, à un ou plusieurs niveaux, au contenu d'un texte de départ » (Dusi 2003 :9 Dans Marchesi 2006 :262-263). On peut dire ici que les transformations effectuées pour mettre en œuvre la réalisation du film n'a pas abîmé ni l'intrigue ni l'esprit balzacien qui réside dans l'œuvre. Ainsi des choix de suppression ou d'ajout sont possibles dans la traduction créative, comme le mentionnait Michel Balard dans son article *Créativité et traduction*, « Pour nous, la créativité intervient tout autant dans la décision d'ajouter, retrancher au texte, vient ensuite le problème de justification de l'intervention » (Ballard 1997 :94). On peut en retenir que la créativité dans la pratique traduisante est en effet indispensable à certains niveaux et dans certains types de traduction, la traduction d'un système de signes à un autre en fait effectivement partie. Cependant ces choix demandent d'être fondés et nécessitent de servir à la compréhension de l'œuvre source et la formulation de la traduction. Giannoli dans ses différents reportages, justifie ses choix, et on peut notamment remarquer dans un reportage donné à Jean-Claude Raspingeas pour le journal La Croix, où il dit « *J'ai lu Illusions perdues à 18 ans. J'ai tout de suite senti une vibration très intime avec le personnage et les enjeux. (...) Je lisais tout sur Balzac, l'écriture, le manuscrit, les rajouts, les biographies, les études... Je voyais littéralement toutes les scènes. Balzac, c'est une littérature du regard. C'est du cinéma. Je savais depuis toujours que j'en ferai un film* ». ⁵ que son but est loin d'être la trahison mais plutôt de rester fidèle à la lettre dans un sens plus général mais surtout à l'esprit d'un auteur duquel il est passionné depuis sa jeunesse.

Conclusion

Le sujet de la traduction intersémiotique a suscité des discussions quant à sa valeur traductive ou non. C'est-à-dire certains chercheurs ne considèrent pas la traduction intersémiotique ou au sens plus commun l'adaptation comme une forme de traduction à part entière. Ceci est fréquent lorsqu'on considère uniquement la traduction comme le transfert dans le medium linguistique rédigé dans une

⁴ <https://www.lesamisdebalzac.org/illusions-perdues-film-de-xavier-giannoli/>

⁵ <https://www.la-croix.com/Culture/Xavier-Giannoli-Il-faut-battre-faire-belles-choses-2021-10-20-1201181441>

langue vers une autre langue, en tenant particulièrement compte des éléments tels que la fidélité dans la totalité du texte comme critères indispensables de la traduction. Considéré ou non, le transfert d'un texte à l'écran comme étant une traduction intersémiotique dépend surtout de l'optique dans laquelle on se positionne pour considérer sa valeur traductive ou non. Pour élargir son optique, nous pouvons la considérer en la comparant à la traduction d'un poème. Dans la traduction des poèmes, presque impossible sans créativité, certains éléments ne peuvent être traduits directement par le biais de la langue. Il y a en effet un nombre de syllabes, de rimes qu'il faut respecter en respectant le sens et le sentiment du texte source. Cependant les sentiments ne sont pas toujours transmissibles par les mêmes mots dans les deux langues et deux cultures différentes car les mots peuvent avoir des connotations différentes en fonction de leur contextes linguistique et culturel.

On remarque à travers l'analyse de la traduction intersémiotique du roman de Balzac en film cinématographique que la créativité est indispensable dans la pratique de la traduction intersémiotique. La traduction intersémiotique au cinéma permet à un grand public parmi lequel se trouve également un nombre important de jeunes personnes de rencontrer l'auteur qui a existé des siècles auparavant. On touche plus de personnes car le nombre de lecteurs à travers le monde à tendance à diminuer, mais il permet de raviver les ventes de livres et augmente le nombre de lecteurs. Même si Balzac est un auteur mondialement connu et traduit dans multiples langues à travers différents continents, cela n'implique pas que des actualisations ne puissent être bénéfiques pour continuer à porter son œuvre aux lecteurs et spectateurs contemporains. En effet, si la sortie du film *Illusions perdues* a multiplié par 25 les ventes du roman⁶, cela montre que la traduction intersémiotique a réussi à faire renaître ou accroître l'intérêt envers cette « œuvre capitale dans l'œuvre ». Presque deux cents années sont passées sur la parution du livre, il est indéniable qu'aujourd'hui, s'adresser à un public avec les images paraît plus rapide et influent que par les écrits. Les nouvelles générations sont beaucoup plus accessibles par les diffusions audiovisuelles. Ainsi, transmettre un écrit par sa transposition à l'écran semble être une bonne solution. Les livres et les écrits sont analysés dans les universités cependant les films sont susceptibles de retenir l'attention, pas forcément davantage mais au moins plus rapidement. Les différences entre le film et le livre ne doivent être perçues non comme une trahison mais comme un moyen de mieux transcrire à l'écran, de mieux comprendre les écrits de l'auteur initial et de s'y intéresser davantage, d'inciter à la lecture mais également à lire avec plus d'attention.

Récompensé de sept Oscars, l'adaptation cinématographique *Illusions perdues* est un exemple, parmi d'autres évidemment, qui illustre qu'il est possible de produire des films à la hauteur de la littérature en procédant à une traduction intersémiotique créative et réfléchie sans trahir ni les écrits ni l'esprit d'un auteur à renommée mondiale comme Honoré de Balzac. L'intérêt qui autrefois était attribué au cinéma qui était honoré face à la littérature devient réciproque, la littérature et le cinéma se nourrissent et s'enrichissent mutuellement.

Bibliographie

- Aubin, M-C. (2011). *Traduire Balzac en bandes dessinées*. L'année Balzacienne 2011/1 (n° 12) p. 447 à 464, Éditions Presses universitaires de France.
- Ballard, M. (1997). *Créativité et traduction*. Dans Target 9 :1. P. 85-110. 10.1075/target.9.1.06bal.
- Balzac, H. *Illusions perdues*. Livre électronique. Bibebok.
- Baron, A-M. (2015). *Ce que le cinéma contemporain doit à Balzac*. L'Année balzacienne, 16, 383-392. <https://doi.org/10.3917/balz.016.0383>

⁶ <https://www.lefigaro.fr/livres/balzac-cartonne-en-librairie-grace-au-film-de-xavier-giannoli-20211110>

- Baron, A-M. et Savigneau, J. (18 octobre 2021). «L'Interview de Xavier Giannoli» par *RCJ*, Journal de midi, <https://www.lesamisdebalzac.org/illusions-perdues-film-de-xavier-giannoli/>
- Baron, A-M. (2023). *Illusions perdues de Xavier Giannoli, ou le refus de l'académisme*, *Revue Balzac*, n° 6, 2023, *L'adaptation/Adaptation*, p. 155-169.
- Brzozowski, J. (2015). *Les procédés de la traduction intersémiotique dans le cinéma espagnol contemporain*, in COLLANI (Tania) (dir.) *Variations et inventions. Mélanges offerts à Peter Schnyder*, p. 405-413.
- Cattrysse, P. (1992). *Pour une théorie de l'adaptation filmique. Le film noir américain*. Berne, Peter Lang.
- Cattrysse, P. (1994). *Pour une approche intersystémique du cinéma*. In Müller, Jürgen (ed.) (1994). *Towards a pragmatics of the Audiovisual*, vol. 1, 61-75, Münster, Nodus Publikationen.
- Dusi, N. (2003). *Il cinema come traduzione. Da un medium all'altro : letteratura, cinema, pittura*, Torino, UTET, 2003, 333 p.
- Giannoli, X. (Réalisateur) (2021) *Illusions perdues*. [Film]. Gaumont SA.
- Jakobson, R. (1959). *Aspects linguistiques de la traduction*, in *Essais de linguistique générale*. Les fondations du langage. (Traduction française Nicolas Ruwet) Paris, Les Éditions de Minuit, 1963.
- Marchesi, E. (2006). *Compte rendu de [Nicola Dusi, Il cinema come traduzione. Da un medium all'altro : letteratura, cinema, pittura, Torino, UTET, 2003, 333 p.]* *Cinemas*, 16(2-3), 267-271. <https://doi.org/10.7202/014623ar> p.262-263 .
- Raspiengeas, J-C. (20/10/2021). *Xavier Giannoli : "Il faut se battre pour faire de belles choses »*. La Croix, <https://www.la-croix.com/Culture/Xavier-Giannoli-Il-faut-battre-faire-belles-choses-2021-10-20-1201181441>
- Rubec, E-J. (2015). *La traduction intersémiotique et l'hybridité dans la Nueva coronica*. Éditions universitaires européennes, Saarbrücken.

49. La Valeur Illocutoire et Perlocutoire des Énoncés Interro-Négatifs : Exemple de *Pourquoi*

Gülden PAMUKCU¹

APA: Pamukcu, G. (2024). La Valeur Illocutoire et Perlocutoire des Énoncés Interro-Négatifs : Exemple de *Pourquoi*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 825-842. DOI: 10.29000/rumelide.1469459.

Résumé

La théorie de l'acte de langage, telle qu'elle a été élaborée par J.L. Austin et développée par John Searle, fournit un cadre précieux pour comprendre les subtilités de la communication. Cette théorie nous permet non seulement de disséquer la façon dont le langage transmet l'information, mais aussi de mettre en lumière la façon dont il sert d'outil pour mettre en œuvre des actions spécifiques et atteindre des objectifs particuliers. En examinant les concepts d'actes illocutoires et perlocutoires, nous comprenons mieux les motifs et les conséquences des expressions verbales. La compréhension des actes illocutoires aide à discerner le sens ou l'objectif visé par le locuteur derrière son discours, qu'il s'agisse de faire une demande, de donner un conseil ou d'exprimer une opinion. La compréhension de la différence entre les actes illocutoires et perlocutoires joue un rôle essentiel dans la compréhension du fonctionnement du langage dans la communication. Cela démontre que les mots ne sont pas seulement des porteurs passifs de sens, mais qu'ils sont des instruments d'action qui peuvent avoir divers effets sur l'interlocuteur. Dans cette étude, les énoncés interro-négatifs fusionnés avec « pourquoi » au sein de livre intitulé *L'École des Femmes* d'André Gide sont analysés dans le cadre du contexte textuel. La valeur illocutoire sous-jacente à ces énoncés est étudiée selon les actes illocutoires catégorisés par Searle et ses effets perlocutoires sur l'interlocuteur sont révélés. Il en ressort que ces énoncés peuvent avoir diverses intentions communicatives et donc avoir différents impacts sur celui qui les reçoit.

Les mots-clés: la théorie de l'acte de langage, l'acte illocutoire, l'acte perlocutoire, les énoncés interro-négatifs.

¹ Arş. Gör. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü / Research Assist. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Arts and Sciences, West Department of Languages and Literatures (Burdur, Turkey), gpamukcu@mehmetakif.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-1627-8889, **ROR ID:** https://ror.org/04xkdc21, **ISNI:** 0000 0004 0386 420X, **Crossreff Funder ID:** 501100016210

Olumsuz Soru Sözcülerinin Edimsöz ve Etkisöz Değeri : Neden Soru Örneği²

Öz

J.L. Austin tarafından ortaya atılan ve John Searle tarafından geliştirilen söz edimleri kuramı, iletişimin inceliklerini anlamak için değerli bir çerçeve sunar. Bu kuram, dilin yalnızca bilgi aktarma biçimini incelememize değil, aynı zamanda belirli eylemleri uygulamak ve belirli hedeflere ulaşmak için bir araç olarak nasıl hizmet ettiğini vurgulamamıza da olanak tanır. Edimsöz ve etkisöz edim kavramlarını inceleyerek, sözlü ifadelerin nedenlerini ve sonuçlarını daha iyi anlayabiliriz. Edim sözsel eylemleri anlamak ister bir talepte bulunmak ister bir tavsiyede bulunmak ya da bir görüş bildirmek olsun, konuşmacının konuşmasının ardındaki anlamı ya da amacı ayırt etmemize yardımcı olur. Edimsöz ve etkisöz edimler arasındaki farkı anlamak, dilin iletişimde nasıl işlediğini anlamada önemli bir rol oynar. Bu, kelimelerin sadece pasif anlam taşıyıcıları olmadığını, muhatap üzerinde çeşitli etkilere sahip olabilen eylem araçları olduğunu gösterir. Bu çalışmada, André Gide'in *Kadınlar Okulu* adlı yapıtında « neden » ile birleştirilen olumsuz-soru sözcükleri metinsel bağlamı dahilinde incelenmiştir. Bu sözcüklerin altında yatan edim sözsel değerler Searle tarafından kategorize edilen edim sözlere göre incelenmiş ve bunların muhatap üzerindeki etkisöz etkileri ortaya koyulmuştur. Bu sözcüklerin farklı iletişimsel niyetlere sahip olabileceği ve dolayısıyla muhatap üzerinde çeşitli etkilere sahip olabileceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: söz edimleri kuramı, edimsöz edimi, etkisöz edimi, olumsuz-soru sözcükleri

² **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu çalışmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Ithenticate, Oran: %5

Etik Şikâyeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 12.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469459

The Illocutionary and Perlocutionary Value of Interro-Negative Utterances: The Example of *Why*³

Abstract

The speech act theory, as elaborated by J.L. Austin and developed by John Searle, provides a valuable framework for understanding the subtleties of communication. This theory allows us not only to dissect the way in which language conveys information, but also to highlight the way in which it serves as a tool for implementing specific actions and achieving particular goals. By examining the concepts of illocutionary and perlocutionary acts, we gain a better understanding of the motives and consequences of verbal expressions. Understanding illocutionary acts helps us to discern the meaning or purpose behind the speaker's speech, whether it is to make a request, give advice or express an opinion. Understanding the difference between illocutionary and perlocutionary acts plays an essential role in understanding how language works in communication. This shows that words are not just passive carriers of meaning, but are instruments of action that can have various effects on the interlocutor. In this study, the interro-negative utterances merged with 'why' within André Gide's *The School for Wives* are analysed within the textual context. The illocutionary value underlying these utterances is studied according to the illocutionary acts categorized by Searle, and their perlocutionary effects on the interlocutor are revealed. It emerges that these utterances may have different communicative intentions and therefore have different impacts on the recipient.

Keywords: speech act theory, illocutionary act, perlocutionary act, interro-negative utterances.

Introduction

La théorie des actes de langage est une approche essentielle dans la philosophie du langage et la pragmatique linguistique. Elle a été principalement développée par J.L. Austin et présentée et vulgarisée dans de nombreux ouvrages et dans plusieurs champs, notamment littéraire et linguistique (Laugier, 2004, p. 280). Cette théorie se penche sur la manière dont les locuteurs utilisent le langage pour accomplir des actions spécifiques au-delà de la simple transmission d'informations. Austin a soulevé l'idée selon laquelle prononcer une phrase ne se limite pas à simplement énoncer quelque chose, mais peut également impliquer l'accomplissement d'une action. « Les dimensions locutoire, illocutoire et perlocutoire sont les trois dimensions-clés autour desquelles s'articule un acte de langage. Depuis qu'elles ont été posées par Austin, elles sont aussi — à côté de l'idée de performativité — au cœur des discussions sur la théorie des actes de langage » (Pavelin, 2001, p. 109).

1. Les actes locutoires : il s'agit de dire quelque chose avec un sens et une référence spécifiques. D'après Austin (1975), un acte locutoire se compose d'une action phonétique (émission de sons), d'une action

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

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received – Ithenticate, Rate: 5

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 12.03.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469459

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

phatique (assemblage de mots dans des constructions grammaticales et intonatives) et d'une action rhétorique (utilisation de ces mots dans un sens plus ou moins prédéterminé).

2. Les actes illocutoires : ce sont des actes accomplis en disant quelque chose, tels que promettre, ordonner, demander, etc. Les actes illocutoires révèlent les sentiments ou l'état d'esprit du locuteur. Par exemple, en présentant des excuses, la personne exprime son regret, ce qui peut conduire le receveur à pardonner ou à se sentir réconforté. En offrant des félicitations, le locuteur reconnaît et apprécie la réussite de l'autre personne, ce qui peut renforcer sa confiance en soi ou sa motivation.

3. Les actes perlocutoires : ils font référence aux effets produits par l'énoncé sur le récepteur, comme persuader, effrayer, amuser, etc. L'acte perlocutoire fait référence aux conséquences ou aux effets que les paroles d'un locuteur ont sur les sentiments, les pensées ou les actions du récepteur. « L'acte perlocutoire comporte toujours des conséquences » (Austin, 1975, p. 107). Cela englobe tout changement d'attitude, de croyance ou d'état émotionnel chez le récepteur résultant de l'énonciation.

Il est important de faire la distinction entre l'acte perlocutoire et l'acte illocutoire. Tandis que l'acte illocutoire représente l'intention du locuteur derrière son énoncé, l'acte perlocutoire quant à lui désigne l'effet produit par cet acte illocutoire sur le récepteur. Par exemple, si quelqu'un dit « ouvre la porte » et que la personne à qui cette énoncé est adressée se sent obligée d'ouvrir la porte en raison de cet énoncé, alors la sensation d'obligation constitue l'effet perlocutoire. Si la personne ouvre effectivement la porte, cela devient également un effet perlocutoire. Pour qu'un acte illocutoire ait lieu, il est essentiel que le locuteur soit écouté et compris par son interlocuteur. Un principe de coopération doit être établi entre celui qui parle et celui qui écoute, comme l'a souligné Grice (1979, p. 56-72).

L'utilisation de l'acte illocutoire dans les énoncés interro-négatifs contenant le mot « pourquoi » peut être complexe et varier en fonction du contexte et de l'intention du locuteur. Selon la théorie des actes de parole, un acte illocutoire fait référence à l'intention du locuteur lorsqu'il prononce un énoncé. Pour les énoncés interro-négatifs contenant « pourquoi », plusieurs intentions illocutoires peuvent être identifiées comme la demande d'explication ou la justification : l'acte illocutoire le plus direct d'un énoncé comme « Pourquoi n'as-tu pas fait cela ? » est de demander une explication ou une justification. Le locuteur s'attend à ce que l'interlocuteur donne des raisons ou des éclaircissements sur une action non réalisée. Une autre intention illocutoire peut exprimer de l'incrédulité ou de la surprise. Par exemple, « Pourquoi n'es-tu pas allé à la fête ? » peut sous-entendre que le locuteur est surpris ou ne comprend pas pourquoi l'interlocuteur n'a pas participé à un événement attendu. Dans certains contextes, poser une question avec le mot « pourquoi » dans une forme négative peut servir à exprimer une critique ou une réprobation. Par exemple, « Pourquoi n'as-tu pas répondu à mon message ? » peut impliquer un reproche pour ne pas avoir agi comme prévu. Dans certaines situations, un énoncé interro-négatif contenant le mot « pourquoi » peut aussi être perçu comme une suggestion ou un conseil implicite. Par exemple, dire « Et si on essayait une autre méthode ? » suggère indirectement de changer d'approche. L'effet de cet acte linguistique dépend beaucoup du contexte de la conversation, du ton de voix, des relations entre les interlocuteurs et d'autres facteurs pragmatiques. Comprendre l'intention derrière ces énoncés nécessite une analyse attentive du contexte dans lequel ils sont utilisés.

Dans le cas des questions négatives avec « pourquoi », les effets perlocutoires peuvent également varier considérablement en fonction du contexte, du ton et de la relation entre le locuteur et l'interlocuteur. Par exemple, une question comme « Pourquoi n'as-tu pas assisté à la réunion ? » peut inciter l'interlocuteur à réfléchir à ses actions et à fournir une justification ou une explication. Ces questions

peuvent susciter des réactions émotionnelles telles que la surprise, la culpabilité ou la défensive. Par exemple, « Pourquoi n'as-tu jamais appelé ? » peut faire ressentir de la culpabilité ou mettre l'interlocuteur sur la défensive. La question peut amener l'interlocuteur à reconsidérer ses attitudes ou ses croyances. Par exemple, « Pourquoi ne considères-tu pas d'autres options ? » peut encourager l'interlocuteur à envisager de nouvelles perspectives. Une question négative avec « pourquoi » peut également influencer les actions futures de l'interlocuteur. Par exemple, « Pourquoi ne pas essayer cette méthode ? » pourrait persuader l'interlocuteur d'adopter une nouvelle approche. L'action perceptive est donc fortement contextuelle et peut varier en fonction de nombreux facteurs, y compris la manière dont l'interlocuteur interprète l'intention du locuteur et la nature de leur relation.

Dans cette étude, nous examinerons la force illocutoire qui se cache derrière les énoncés interro-négatifs formés avec le mot « pourquoi » selon les actes illocutoires catégorisés par Searle, et nous soulèverons leurs effets perlocutoires sur l'interlocuteur. Nous analyserons tous les exemples d'énoncés interro-négatifs tirés de *L'École des Femmes* d'André Gide en respectant scrupuleusement le contexte textuel.

Les diverses approches des actes de langage

L'étude des actes de langage est un domaine captivant et complexe situé à la croisée de la linguistique, de la philosophie du langage et des sciences sociales. Elle explore comment nos paroles vont au-delà de la simple transmission d'informations pour agir dans le monde et influencer notre environnement social. Depuis les travaux novateurs de J.L. Austin jusqu'aux développements ultérieurs de John Searle, en passant par les perspectives sociolinguistiques de chercheurs comme Labov-Fanshel et les contributions de Gordon-Lakoff, le concept d'acte de langage a fait l'objet d'un vaste débat et d'enrichissements. Ces théories mettent en lumière la capacité du langage à accomplir des actions telles que promettre, ordonner, féliciter, questionner, etc., tout en examinant les conditions dans lesquelles ces actes sont considérés comme valides ou réussis dans différents contextes culturels et sociaux.

Les principaux concepts de la théorie des actes de langage développée par J.L. Austin, en particulier ceux liés aux énoncés performatifs, sont abordés dans son livre « Quand dire c'est faire » (1970). Austin introduit les énoncés performatifs comme étant des affirmations qui, lorsqu'elles sont exprimées dans des circonstances appropriées, entraînent une action. Ces énoncés se distinguent des énoncés constatifs qui ont pour but de décrire le monde et peuvent être jugés vrais ou faux. Austin identifie divers critères de succès (ou conditions de félicité) pour qu'un énoncé performatif soit considéré comme « réussi », c'est-à-dire qu'il ait un effet concret. Parmi ces critères figurent la nécessité d'agir dans un contexte adéquat en respectant les procédures appropriées, que l'émetteur et le destinataire aient les intentions et attitudes requises, ainsi que le respect des conventions sociales et normes en vigueur (Austin, 1975, p.49). L'analyse d'Austin met en lumière la complexité de la communication verbale et met en avant que parler est souvent une forme d'action. En se penchant sur les situations pouvant entraîner l'échec d'un énoncé performatif (par exemple lorsque les conditions de réussite ne sont pas remplies), Austin apporte une contribution significative à notre compréhension des interactions humaines, soulignant l'importance des contextes sociaux et culturels dans l'interprétation et la validité des énoncés performatifs. Cette vision a permis l'émergence de nouvelles idées dans le domaine de la pragmatique et a eu un impact durable sur les recherches en linguistique. Il est crucial de comprendre les approches d'Austin concernant les énoncés performatifs, car ils servent de base aux actes de langage. Austin (1975) introduit le concept d'énoncé performatif pour mieux l'évacuer dans la suite et y substituer une triade : acte locutoire, acte illocutoire et acte perlocutoire (Ambroise, 2021, p. 1).

S'appuyant sur les travaux d'Austin, Searle (1969) propose une classification plus organisée des actes illocutoires, mettant en avant les règles qui les gouvernent, y compris celles concernant le contenu propositionnel et la sincérité. Il explore les actes de langage d'un point de vue psychologique, en se concentrant sur les intentions du locuteur et les attentes du destinataire, tout en soulignant l'importance de la structure linguistique et des conditions nécessaires à une communication efficace.

Gordon et Lakoff (1975, p.86) se penchent sur la question de la sincérité du locuteur lors des actes de parole, en mettant l'accent sur les conditions de sincérité comme étant essentielles pour les actes illocutoires. Leur approche psychologique souligne l'importance pour le locuteur d'exprimer une sincérité afin d'atteindre l'objectif de son discours.

Labov et Fanshel (1977) adoptent une approche sociolinguistique en reliant les actes de langage à leur contexte social. Leur étude se concentre sur la façon dont les règles de production et d'interprétation des actes de langage reflètent et influencent les dynamiques sociales ainsi que les positions des participants lors d'une interaction. Cette vision met en avant l'interaction entre le langage et la société, illustrant comment les normes sociales et les relations de pouvoir façonnent l'utilisation et la compréhension des actes de langage.

Searle et Gordon-Lakoff accordent une attention particulière à la sincérité du locuteur dans la réalisation des actes de langage, un concept moins central dans les approches d'Austin et de Labov-Fanshel, qui examinent respectivement les actes de langage dans des cadres conventionnels plus larges et sociolinguistiques. Alors que Searle et Gordon-Lakoff se penchent sur les aspects psychologiques des actes de langage, comme les intentions et les attitudes des locuteurs, Labov-Fanshel mettent en avant l'importance du contexte social et des dynamiques de pouvoir dans la compréhension et la réalisation des actes de langage. Austin, tout en insistant sur les conventions et les conditions de succès, ouvre la voie à ces deux perspectives en soulignant l'importance du contexte et de l'intention. Searle met l'accent sur la structure linguistique et les conditions qui régissent les actes de langage, tandis que Labov-Fanshel mettent en lumière le rôle des structures sociales et des normes dans une communication efficace.

Les actes illocutoires catégorisés par Austin et Searle

Les actes illocutoires sont un élément clé de la théorie des actes de parole, développée à l'origine par le philosophe britannique J.L. Austin dans les années 1950 et ensuite approfondie par John Searle. Cette théorie explore comment les énoncés linguistiques vont au-delà de la simple communication d'informations ou de la description de la réalité pour agir en tant que véritables actions. Les actes illocutoires occupent une place centrale dans cette perspective, dévoilant l'intention spécifique derrière chaque énoncé, c'est-à-dire ce que le locuteur accomplit réellement en disant quelque chose dans un contexte donné. J.L. Austin a identifié divers types d'actes illocutoires, les regroupant en cinq catégories générales :

1. Verdictives : Ces actes impliquent des énoncés qui portent un jugement ou une évaluation, comme dans les verdicts d'une cour de justice ou les estimations. « Verdictif est un exercice de jugement » (Austin, 1975, p. 163).

2. Exercitives : ils concernent les énoncés qui expriment une forme d'autorité, de pouvoir ou de droit, tels que donner un ordre ou accorder une permission. « Exercitive est une affirmation d'influence ou l'exercice d'un pouvoir » (Austin, 1975, p. 163).

3. Commissifs : Ces actes engagent le locuteur à réaliser quelque chose dans le futur, comme des promesses ou des serments. « Commissif est le fait d'assumer une obligation ou de déclarer une intention » (Austin, 1975, p. 163).

4. Behabitives : Ils sont liés à des énoncés exprimant l'attitude ou la réaction du locuteur face à un comportement donné, comme s'excuser, remercier ou féliciter. « Behabitive est l'adoption d'une attitude » (Austin, 1975, p. 163).

5. Expositifs : Ils précisent comment le locuteur envisage d'organiser son discours ou souhaite que ses paroles soient interprétées, tels qu'affirmer, conclure ou réfuter. « Expositif es de clarifier les raisons, les arguments et les communications » (Austin, 1975, p. 163).

John Searle, disciple d'Austin, a continué à développer la théorie des actes de langage. Il a reconnu l'importance de la classification d'Austin tout en critiquant le manque de clarté et les chevauchements entre les catégories. Pour répondre à cela, Searle a proposé une nouvelle classification qu'il a jugée plus systématique, basée sur les intentions illocutoires plutôt que sur la lexicographie. Dans ses travaux sur la philosophie du langage et la théorie des actes de parole, il a présenté une classification des actes illocutoires visant à regrouper les différentes actions réalisées par le langage. Sa division en cinq catégories, exposée dans ses écrits tels que « Actes de langage : Essai de philosophie du langage » (1969) et approfondie dans d'autres ouvrages ultérieurs, constitue un élément essentiel de sa théorie des actes de parole. Voici un résumé des cinq types d'actes illocutoires selon Searle :

1. Assertifs : Les actes assertifs sont ceux par lesquels le locuteur exprime sa conviction quant à la vérité d'une proposition. En réalisant un acte énonciatif, le locuteur affirme, déclare, conclut ou rapporte qu'une chose est vraie. Ces actes visent à décrire l'état des choses et comprennent des affirmations, des descriptions, des suggestions. La réussite d'un acte énonciatif repose sur sa conformité aux faits, c'est-à-dire sur sa véracité ou son mensonge.

2. Directifs : Les actes directifs cherchent à inciter le destinataire à accomplir une action spécifique. En d'autres termes, le locuteur essaie de convaincre le destinataire de faire quelque chose. « Dans les directives, la politesse est la principale motivation pour l'indirection » (Searle, 1975, p.64). Cela englobe des actions verbales telles que demander, ordonner, inviter et conseiller. Les directifs expriment une forme de désir ou de volonté que le locuteur a concernant le comportement futur du destinataire. « La direction de l'ajustement est du monde aux mots et la condition de sincérité est le désir (ou le souhait ou le volonté). Le contenu propositionnel est toujours que le destinataire D effectue une action future A. » (Searle, 1979, p. 14).

! ↑ D^4 (*D effectue A*)

« Les questions sont une sous-classe des directives, puisqu'elles sont des tentatives de L pour amener D à répondre, c'est-à-dire à accomplir un acte de langage » (Searle, 1979, p. 14)

3. Commissifs : « Commissifs sont les actes illocutoires dont le but est d'engager l'orateur dans une ligne de conduite future » (Searle, 1979, p. 14). En réalisant un acte commissif, le locuteur s'engage à faire quelque chose ultérieurement. Cela comprend promettre, jurer, s'engager et parier. Les commissifs

sont axés sur les actions futures du locuteur lui-même, démontrant son intention de réaliser l'action spécifiée.

4. Expressifs : « Le point illocutoire de cette classe est d'exprimer l'état psychologique spécifié dans la condition de sincérité à propos d'un état de choses spécifié dans le contenu prépositionnel » (Searle, 1979, p.15). Les actes expressifs révèlent les états psychologiques ou émotionnels du locuteur concernant une situation donnée. Ces actes de langage comprennent remercier, présenter des excuses, féliciter et exprimer des regrets. Les expressifs sont importants car ils révèlent les sentiments du locuteur par rapport à un événement ou une situation, sans nécessairement impliquer une adéquation avec la réalité ou un engagement à agir.

5. Déclaratifs : Les actes déclaratifs modifient l'état des choses dans le monde par leur énonciation. En d'autres termes, la réalité est ajustée pour correspondre à la déclaration faite par le locuteur. Ces actes incluent nommer, baptiser, proclamer la guerre, déclarer deux personnes mari et femme, etc. Les déclaratifs ont cette capacité unique de faire concorder la réalité avec leurs affirmations simplement en les prononçant dans un contexte approprié. « Les déclarations entraînent une modification de l'état ou de la situation de l'objet ou des objets auxquels elles se réfèrent, du seul fait que la déclaration a été effectuée avec succès. Cette caractéristique des déclarations les distingue des autres catégories » (Searle, 1979, p. 17).

La principale différence entre les catégories d'Austin et de Searle réside dans leur approche de la classification. Austin se concentre sur les divers effets et fonctions des actes de parole dans les interactions sociales, offrant une vue globale basée sur l'utilisation et le contexte des énoncés. En revanche, Searle adopte une perspective plus structurée basée sur les intentions illocutoires et les conséquences que ces actes ont sur la réalité ou l'état d'esprit du locuteur et du destinataire.

La catégorie des commissifs est présente chez les deux auteurs, bien que leurs définitions varient légèrement. Les assertifs de Searle peuvent être interprétés comme une fusion des verdictives et des expositifs d'Austin, englobant les actes de parole qui déclarent ou décrivent la réalité. Les directifs de Searle correspondent aux exercitives d'Austin, se concentrant sur l'influence du comportement d'autrui. Les expressifs de Searle et les behabitives d'Austin traitent tous deux des expressions d'états émotionnels ou psychologiques, même si les behabitives couvrent un éventail plus large de conduites sociales. Enfin, les déclaratifs de Searle, qui altèrent l'état des choses par leur énonciation, ne trouvent pas d'équivalence directe chez Austin mais peuvent être perçus comme un développement spécifique des exercitives et expositifs, mettant en avant le pouvoir transformateur du langage.

En combinant les perspectives d'Austin et de Searle, on parvient à une vision approfondie des actes de parole, qui met en lumière la diversité et la subtilité du langage humain en tant qu'outil d'interaction dans le monde social et matériel. Cette fusion souligne la souplesse du langage pour exprimer des intentions, accomplir des actions et façonner la réalité sociale.

L'acte perlocutoire

L'acte perlocutoire joue un rôle essentielle dans la théorie des actes de parole, développée par le philosophe J.L. Austin et ultérieurement étendue par John Searle. Alors que les actes illocutoires se concentrent sur l'intention sous-jacente à un énoncé et sur ce que le locuteur cherche à réaliser en parlant, les actes perlocutoires concernent les impacts ou les conséquences que ces énoncés ont sur les

émotions, les pensées ou les actions du destinataire. En d'autres termes, un acte perlocutoire renvoie à l'effet concret d'un énoncé sur le monde ou sur autrui, indépendamment de l'intention initiale du locuteur.

Les actes perlocutoires ont le pouvoir d'influencer les émotions, les pensées et les actions d'une personne en réponse à ce qui a été exprimé. Par exemple, persuader, convaincre, offenser ou rassurer sont des exemples d'effets perlocutoires. L'impact perlocutoire d'un énoncé peut varier considérablement en fonction du contexte dans lequel elle est formulée, ainsi que des dispositions, attentes et interprétations du destinataire. Ces effets ne sont pas toujours intentionnels ou anticipés par celui qui parle. Il arrive qu'un locuteur offense ou encourage involontairement quelqu'un sans le vouloir directement. « L'effet perlocutoire peut ne pas être obtenu de manière intentionnelle (il peut ne pas être voulu), alors qu'il est nécessaire que la personne qui réalise l'acte illocutoire ait (au moins) l'intention que l'effet correspondant à la procédure se produise » (Ambroise, 2014, p.7). Pour résumer les différences entre les actes illocutoires et perlocutoires :

Les réalisations et les impacts : Lorsqu'un acte illocutoire est accompli, cela se produit dans les paroles elles-mêmes, tandis qu'un acte perlocutoire est une action qui se concrétise en disant quelque chose, avec une réalisation qui va au-delà de la simple énonciation. « L'acte illocutoire est l'acte réalisé en disant quelque chose (in saying something) – ce qui le distingue de l'acte perlocutoire qui est l'acte réalisé par le fait de dire quelque chose (by saying something) » (Ambroise, 2014, p. 3)

Nature des Impacts : L'impact illocutoire est essentiellement interne, étant intrinsèque à l'acte de langage et indispensable à sa réalisation. En revanche, l'impact perlocutoire est externe et peut ne pas nécessairement se produire. « Le caractère qu'on peut dire « interne » de l'effet obtenu par l'acte illocutoire au contraire du caractère externe de l'effet obtenu par l'acte perlocutoire. » (Ambroise, 2014, p. 3)

Importance des Impacts : Pour qu'un acte illocutoire soit considéré comme réussi, son impact doit inévitablement se manifester, ce qui n'est pas le cas pour un acte perlocutoire dont le succès peut être plus aléatoire. « Si un certain effet n'est pas obtenu, l'acte illocutoire n'aura pas été accompli avec bonheur, avec succès » (Austin, 1975, p.116)

Définition et Contrôle : Chaque acte illocutoire a un impact défini et est régulé par des conditions de satisfaction ainsi que par des procédures conventionnelles spécifiques. En revanche, les actes perlocutoires peuvent entraîner divers effets indéterminés sans garantie associée à ces résultats.

Caractère Conventionnel : Les actes illocutoires sont conventionnels car ils requièrent une procédure clairement définie sur le plan conventionnel et leur effet relève également de la convention. À l'inverse, les actes perlocutoires sont souvent décrits comme plus « naturels », leurs conséquences étant généralement liées à la réaction psychologique individuelle plutôt qu'à des conventions établies.

Intention et Reconnaissance : Pour qu'un acte illocutoire soit efficace, le locuteur doit avoir l'intention spécifique de le réaliser et cette intention doit être reconnue. « L'acte illocutoire nécessite d'être compris comme l'acte intentionnel qu'il est pour prendre effet » (Ambroise, 2014, p. 6). À l'inverse, un acte perlocutoire peut se produire sans qu'il y ait une intention délibérée de produire un effet particulier, et sa reconnaissance par le destinataire n'est pas nécessaire pour qu'il soit efficace.

L'analyse des énoncés interro-négatifs

Les questions qui combinent une forme interrogative avec une négation, appelées énoncés interro-négatifs, sont un domaine d'étude intéressant en analyse sémantique. Ils peuvent être utilisés pour diverses fonctions de communication et refléter différentes attitudes et intentions de la part du locuteur. En ce qui concerne la force illocutoire, les questions négatives peuvent parfois être plus persuasives ou suggestives que les affirmations ou questions simples. Elles peuvent être utilisées pour exprimer un désaccord, une surprise ou un mécontentement de manière détournée, incitant ainsi le destinataire à réévaluer ses actions ou ses convictions sans formuler de jugement direct. Lorsqu'on utilise le mot « pourquoi » en association avec la négation, cela suggère qu'une action spécifique était anticipée mais ne s'est pas réalisée. Cela révèle non seulement une attente de la part du locuteur, mais également sa surprise ou son désaccord face à l'absence de ladite action. Poser la question « Pourquoi n'as-tu pas fait tes devoirs ? » sous-entend que réaliser ses devoirs était l'action prévue. Ces énoncés peuvent contenir une critique ou un jugement de valeur. En interrogeant la raison d'une absence d'action, le locuteur exprime souvent implicitement qu'il considère que l'action non effectuée aurait été préférable ou nécessaire selon certaines normes ou attentes. Les questions formées avec « pourquoi » et une négation incitent le destinataire à fournir une explication ou une justification. Elles créent un espace pour le dialogue où le destinataire peut clarifier ses motivations, ses circonstances ou ses raisons, contribuant ainsi à une meilleure compréhension mutuelle. Ces énoncés peuvent également servir à exprimer des émotions telles que la déception, la frustration ou l'inquiétude. Par exemple, demander « Pourquoi n'es-tu pas venu à la réunion ? » peut refléter la déception du locuteur face à l'absence du destinataire. Utiliser une question négative avec « pourquoi » peut être une manière d'atténuer une demande d'explication qui pourrait autrement sembler trop directe ou confrontante. En résumé, poser des questions négatives avec « pourquoi » est une méthode linguistique efficace pour questionner, exprimer des attentes et des émotions, et encourager à expliquer. L'analyse sémantique de ces questions révèle la complexité des interactions humaines et comment le langage est utilisé pour naviguer à travers ces interactions.

Pour examiner les énoncés mentionnés en fonction des catégories d'actes de langage définies par John Searle, nous les étudions à travers les cinq principales : assertifs, directifs, commissifs, expressifs et déclaratifs. Voici une analyse approfondie de chaque énoncé :

(1) « Pourquoi papa ne veut-il pas admettre aujourd'hui que celui-là, ce soit toi ? » (Gide, 2014, p. 6).

Tu sais que j'ai sérieusement songé à me faire garde-malades ou petite sœur des pauvres. Mes parents haussaient les épaules lorsque je leur parlais de cela. Ils avaient raison de penser que toutes ces velléités céderaient lorsque j'aurais rencontré celui dont mon âme pourrait s'éprendre. **Pourquoi papa ne veut-il pas admettre aujourd'hui que celui-là, ce soit toi ?** Tu vois comme j'écris mal. Cette phrase que j'écris en pleurant me semble affreuse. Aussi pourquoi l'ai-je relue ? Je ne sais si j'apprendrai jamais à bien écrire. En tout cas ce ne sera pas en m'appliquant.

Cet énoncé sous-entend que le « père » hésite ou refuse d'accepter une vérité ou une réalité spécifique concernant la personne à qui elle s'adresse (« toi »). L'utilisation d'une structure interrogative négative suggère qu'on attendait ou considérait comme normale cette acceptation, qui ne s'est pas produite, d'où la question. Le discours met en lumière une certaine déception ressentie par le locuteur vis-à-vis de son « papa ». En remettant en question les raisons de son refus, on perçoit une critique implicite ou un désaccord avec l'attitude paternelle. La question laisse entendre que le locuteur considère ce refus comme injustifié ou difficile à saisir, révélant ainsi une différence de point de vue ou d'attente.

L'explication de cet énoncé est grandement influencée par le contexte narratif et les liens entre les personnages concernés (« papa », le locuteur, et « toi »). Le cadre littéraire dans lequel cette phrase apparaît peut offrir des indices sur les aspects émotionnels, relationnels et situationnels qui influent sur la formulation et la perception de cette question. Comme mentionné par Searle (1979, p.14), en règle générale, les énoncés interrogatifs sont souvent perçus comme directifs car ils encouragent le destinataire à fournir une réponse. Cependant, dans ce cas précis, après avoir examiné le contexte textuel, l'énoncé exprime profondément les sentiments et les préoccupations du locuteur vis-à-vis de l'acceptation de son choix de partenaire par son père. C'est un moyen pour le locuteur de partager son désarroi et sa déception concernant la position de son père. L'utilisation de la forme interrogative avec « pourquoi » peut aussi exprimer des émotions intenses. Dans cette situation, elle pourrait indiquer la perplexité, l'agacement, voire la tristesse ressentis par celui qui parle face à la situation en question. L'emploi du mot « pourquoi » signifie une recherche de sens vis-à-vis d'une réalité perçue comme déroutante ou éprouvante. Ainsi, l'énoncé (1) n'a pas pour objectif d'amener le destinataire à répondre mais d'exprimer un sentiment. Le contenu de cette exemple, rédigée par une jeune femme pour exprimer ses sentiments de mécontentement, d'insatisfaction et de reproches envers son père dans une lettre adressée à son amoureux, ne suscite aucune réaction ni considération de la part de son père. Cela indique que l'effet perlocutoire n'est pas présent dans cet énoncé. Pour qu'un acte illocutoire puisse avoir lieu et entraîner un effet perlocutoire, il doit être entendu et compris par un destinataire.

(2) « Pourquoi ne m'as-tu pas parlé plus tôt ? » (Gide, 2014, p. 28).

En examinant l'exemple (2) du point de vue des questions négatives avec « pourquoi » et en prenant en compte les types d'énoncés illocutoires selon John Searle, nous pouvons enrichir notre compréhension de l'objectif et de la raison cachée derrière cette interrogation :

Cet énoncé suppose qu'une discussion ou une révélation aurait dû se produire plus tôt que maintenant. L'interrogation exprime une attente déçue, suggérant que le locuteur pensait qu'il y avait des informations ou des émotions qui auraient dû être partagées auparavant. Examinons le contexte textuel pour mieux comprendre :

J'ai beaucoup vu Yvonne ces derniers temps. Je sens, en causant avec elle, combien facilement devient égoïste le bonheur. Ce qui m'abuse, c'est que je songe à Robert plus qu'à moi-même. Mais en pensant à lui je cède au penchant de mon cœur. Il ne s'agit pas sans doute de l'aimer moins, mais de ne pas limiter à lui mon amour. Je n'avais de regards que pour lui et ne me suis aperçue que jeudi dernier de la mauvaise mine d'Yvonne. Mes yeux se sont ouverts tout à coup, ou plutôt le nuage éblouissant dans lequel je vivais s'est déchiré ; elle m'a paru si changée que j'ai pris peur, l'ai pressée de questions et ai fini par la faire avouer la cause de son affreuse tristesse. Le jeune homme que je savais qu'elle aimait, et avec qui elle était déjà presque fiancée, la trompe, elle vient de le découvrir,... et vit avec une autre femme... – **Pourquoi ne m'as-tu pas parlé plus tôt ?** – lui ai-je demandé. – Je craignais de troubler ta joie. Et j'ai pris honte aussitôt de cette joie, qui m'est apparue comme une propriété privée avec un « défense d'entrer » cruel. Non, non, je ne veux pas d'un impitoyable bonheur. Yvonne, qui souffrait de ne plus sentir mon amitié, a besoin d'être secourue (Gide, 2014, p. 27-28).

Dans le contexte fourni, lorsque le locuteur réalise la douleur d'Yvonne après s'être plongé dans son propre bonheur et sa relation avec Robert, l'énoncé « Pourquoi ne m'as-tu pas parlé plus tôt ? » illustre de manière significative comment les actes illocutoires et perlocutoires peuvent se manifester au sein d'une interaction complexe et chargée émotionnellement.

La question encourage l'interlocuteur à donner des explications sur la raison de son silence ou de sa réticence à parler plus tôt, offrant ainsi une voie vers une potentielle résolution ou compréhension

mutuelle. En interrogeant Yvonne sur son silence, le locuteur exprime un besoin d'informations ou de justification. Il encourage Yvonne à expliquer les raisons pour lesquelles elle n'a pas divulgué sa situation plus tôt. Le texte montre également les émotions du locuteur, y compris sa surprise, son inquiétude, et peut-être même un sentiment de regret pour ne pas avoir remarqué plus tôt la souffrance d'Yvonne. En posant cette question, le locuteur révèle qu'il prend conscience de ses propres sentiments face à la situation d'Yvonne.

Cette question peut être classée principalement comme un acte de langage directif, selon la classification de Searle. Les actes directifs sont des tentatives du locuteur d'inciter le destinataire à faire quelque chose, en l'occurrence ici, fournir des informations ou une explication sur le silence ou le retard dans la communication. Le locuteur cherche à influencer le comportement communicatif de l'interlocuteur à travers cette interrogation. De plus, cette question contient également des éléments d'un acte expressif, car elle révèle les sentiments et les attitudes du locuteur vis-à-vis de l'absence de communication antérieure. En posant la question de cette manière, le locuteur communique non seulement un désir d'informations mais aussi son état émotionnel en réponse à la situation.

En ce qui concerne les effets perlocutoires sur Yvonne, le fait de poser une question l'encourage à révéler la source de sa tristesse, ce qui ouvre la voie à une discussion honnête sur sa situation personnelle. Cela met en lumière comment une simple interrogation peut amener à exprimer des vérités enfouies ou des émotions non exprimées. En reconnaissant et en questionnant la douleur d'Yvonne, le locuteur peut renforcer les liens d'amitié entre eux, montrant à Yvonne qu'elle est soutenue et que son amitié est précieuse. Cette action peut contribuer à restaurer le sentiment d'amitié et de soutien qu'Yvonne craignait avoir perdu. De plus, pour le locuteur, cette interaction suscite une prise de conscience remettant en question sa propre joie, considérée comme égoïste. L'échange peut conduire à une réévaluation des priorités du locuteur, favorisant une ouverture émotionnelle plus large au-delà de son propre bonheur.

En conclusion, l'affirmation « Pourquoi ne m'as-tu pas parlé plus tôt ? » dans ce contexte accomplit des actes illocutoires complexes mêlant direction et expression, entraînant des effets perlocutoires importants tant pour Yvonne que pour le locuteur. Cela met en lumière la capacité du langage à encourager la communication, révéler des émotions cachées et influencer les dynamiques relationnelles.

(3) « Pourquoi pas tout de suite : 'J'ai très courage', ou : 'J'ai très migraine ?' » (Gide, 2014, p. 29).

L'exemple (3) semble être formulée de manière inhabituelle et pourrait être interprétée comme une remise en question de l'usage ou de la formulation linguistique inadéquate. Imaginons quelqu'un posant la question suivante dans un contexte hypothétique : « Pourquoi pas tout de suite : 'J'ai très courage', ou : 'J'ai très migraine ?' » Cette interrogation suggère que l'utilisation directe des expressions « J'ai très courage » ou « J'ai très migraine » semble incorrecte ou non conventionnelle pour le locuteur qui pose la question. Il se demande pourquoi ces formulations ne peuvent pas être utilisées telles quelles ou pourquoi elles sont considérées comme incorrectes. Examinons le contexte textuel :

J'ai supplié Robert de ne pas trop me regarder pendant le dîner. Je lis dans son regard tout ce qu'il pense, et la moindre ombre de réprobation que j'y verrais me démonterait. Ainsi rien ne l'irrite autant que l'emploi de « très » devant des mots qui, comme il dit très justement, ne comportent pas le comparatif (ou le superlatif, je ne sais plus bien). Avant qu'il ne me l'ait fait remarquer je disais couramment : « J'ai très faim », ou « j'ai très sommeil », ou « j'ai très peur ». – **Pourquoi pas tout de suite : « J'ai très courage », ou : « J'ai très migraine » ?** – m'a-t-il dit. Je crois comprendre la nuance, à laquelle j'avoue que je n'avais jamais songé ; mais maintenant, par crainte de me tromper,

je n'ose presque plus employer le mot « très ». On n'a pas toujours le temps de réfléchir si le mot qui va suivre est un substantif, un adjectif ou un adverbe... Et, du reste, je trouve que Robert va un peu loin (Gide, 2014, p. 29).

Le locuteur explique que Robert, son amant, critique l'utilisation excessive du mot « très » devant des mots qui ne le permettent pas grammaticalement, en donnant des exemples incorrects pour appuyer son point de vue.

Selon les catégories d'actes illocutoires de Searle, cet énoncé est directif étant donné que l'intervention de Robert se présente principalement comme un conseil. En posant une question rhétorique, il guide le locuteur vers une meilleure compréhension de l'usage approprié de la langue. Cette approche encourage le locuteur à réfléchir à ses choix linguistiques et à les ajuster en conséquence. On peut dire que l'énoncé de Robert comporte également une dimension expressive. En critiquant l'emploi du mot « très » et en expliquant pourquoi il le juge incorrect, Robert exprime ses opinions et ses attitudes concernant les normes linguistiques. Cela révèle ses convictions sur la précision et la correction du langage. Bien que moins évidente dans le contexte immédiat de la question rhétorique, l'action d'instruire le locuteur sur la bonne utilisation du mot « très » possède également une dimension déclarative, car Robert cherche à établir une norme linguistique ou à clarifier une règle. Son intervention vise à modifier la perception ou la compréhension du locuteur quant à ce qui constitue un usage linguistique acceptable.

L'énoncé a le potentiel de réaliser plusieurs effets perlocutoires sur le locuteur :

Réflexion et Conscience : Elle incite à réfléchir sur les règles de la langue française liées à l'utilisation de l'adverbe « très » et aux types de mots qui peuvent le suivre, amenant ainsi une prise de conscience de ces règles. Dans le cadre du texte, il est clair que les commentaires de Robert poussent la jeune femme à réfléchir à ce sujet et à faire preuve de plus de prudence : « Je crois comprendre la nuance, à laquelle j'avoue que je n'avais jamais songé (...) ».

Changement de Comportement : La critique formulée peut influencer le narrateur à ajuster son utilisation du terme « très », évitant sa présence devant certains types de mots pour se conformer à la norme linguistique soulignée par Robert.

Incertitude Linguistique : Comme mentionné par le narrateur, la critique émise par Robert peut susciter une certaine incertitude, le rendant prudent dans l'utilisation du mot « très » même dans des contextes appropriés : « (...) par crainte de me tromper, je n'ose presque plus employer le mot 'très' ». Cela reflète un effet perlocutoire d'incertitude ou d'hésitation quant à ses compétences linguistiques.

En conclusion, dans ce contexte spécifique, l'énoncé de Robert a bel et bien des ramifications illocutoires, principalement directives, expressives et déclaratives, avec des impacts notables sur la réflexion, les comportements et l'état émotionnel du locuteur concernant l'utilisation du mot « très ».

(4) « Pourquoi ne me répondais-tu pas ? » (Gide, 2014, p. 62).

Nous observons une conversation entre le père et sa fille. Pour une compréhension optimale, il est recommandé de se référer au contexte textuel :

Il était si pressant que je n'ai plus pu me retenir. – Non, Robert ne me trompe pas, – lui ai-je dit. – Je n'ai rien à lui reprocher ; et c'est précisément ce qui me désespère. Et comme je voyais qu'il ne comprenait pas. – Tu te souviens, quand, dans les premiers temps, tu t'opposais à mon mariage, je te demandais alors ce que tu reprochais à Robert, et je m'indignais quand tu ne trouvais rien à me dire.

Pourquoi ne me répondais-tu pas ? – Mais, ma petite enfant, je ne sais plus. Il y a si longtemps... Oui, j'ai d'abord méjugé Robert. Ses façons ne me plaisaient pas. Heureusement j'ai assez vite compris que je me trompais... – Hélas ! papa, c'est alors que tu le jugeais bien. Ensuite tu as cru que tu te trompais parce que j'étais heureuse avec lui. Mais cela n'a pas duré. J'ai compris à mon tour... Non, tu ne te trompais pas. J'aurais dû t'écouter alors, comme je faisais quand j'étais une petite fille bien sage. (Gide, 2014, p. 62).

Dans le scénario décrit, où la personne exprime sa peine et sa prise de conscience tardive concernant son mariage avec Robert, examinons la question « Pourquoi ne me répondais-tu pas ? » en termes d'actes de langage illocutoires et perlocutoires :

Le discours agit comme une directive, où la personne qui parle cherche à obtenir une explication ou une justification du silence de son père face à ses questions antérieures concernant Robert. C'est une tentative de guider le comportement communicatif du père pour qu'il donne une réponse. En posant cette question, la personne témoigne également ses émotions de contrariété, d'incertitude ou de désespoir devant l'incompréhension et le manque de communication antérieurs. Cela met en lumière un état émotionnel nuancé et une recherche de compréhension.

Sur le destinataire (le père) ou la situation, les conséquences perlocutoires peuvent impliquer ce qui suit :

Le simple fait de poser la question peut inciter le père à partager ses vrais sentiments ou pensées qu'il avait gardés pour lui-même auparavant ou n'avait pas réussi à transmettre clairement, favorisant ainsi une meilleure compréhension mutuelle. En écoutant la question et en prenant conscience de la douleur de sa fille, le père pourrait ressentir du regret pour ne pas avoir été plus communicatif ou réfléchir sur son propre comportement passé et son impact sur la situation actuelle. Malgré le caractère conflictuel de la question, cet échange a le potentiel de renforcer les liens entre l'orateur et son père en créant un espace pour une communication honnête et une réconciliation émotionnelle.

En conclusion, dans ce contexte, poser la question « Pourquoi ne me répondais-tu pas ? » accomplit des actes illocutoires directifs, interrogatifs et expressifs, avec des effets perlocutoires pouvant aller de la révélation et de la réflexion à un renforcement potentiel des liens familiaux. Cela met en lumière l'importance d'une communication ouverte et sincère dans les relations et démontre comment des questions apparemment simples peuvent avoir des implications profondes et complexes.

(5) « Pourquoi n'osé-je pas dire : un très bon ? » (Gide, 2014, p. 84).

Considérons la question « Pourquoi n'osé-je pas dire : un très bon ? » en termes d'actes de langage et d'effets produits, tout en tenant compte du contexte textuel :

Cette tante, qui mourut la même année que ma sœur, nous laissa sa fortune qui était inespérément belle ; ce qui permit à ma mère de se reposer enfin après avoir liquidé son fonds de commerce, et à moi de pousser plus avant mes études. J'étais un assez bon élève. **Pourquoi n'osé-je pas dire : un très bon ?** C'est que l'application, aujourd'hui, n'est plus de mode ; les dons plutôt sont en faveur. J'étais extraordinairement appliqué et, aussi loin qu'il me souvienne, je me revois tout dominé par la prépondérante idée du devoir (Gide, 2014, p. 84).

Le locuteur montre de l'incertitude et une lutte interne lorsqu'il envisage de se décrire comme un élève « très bon ». Cela met en lumière une réflexion profonde sur soi-même, où le locuteur évalue si cette affirmation correspond à ses sentiments personnels et aux attentes sociales en matière d'humilité et

d'estime de soi. Cette question rhétorique se concentre sur l'impact des normes sociales et des valeurs sur la manière dont on se perçoit et dont on exprime ses réussites personnelles.

Sur le destinataire ou sur le contexte plus étendu, l'énoncé peut entraîner divers impacts perlocutoires :

Cette question peut encourager les lecteurs à réfléchir sur leurs propres critères de réussite et sur la valorisation par la société de certaines qualités par rapport à d'autres. Il soulève la question de l'importance accordée à l'effort par rapport aux talents naturels dans le cadre éducatif.

En ce qui concerne la création d'empathie, les personnes ayant vécu des périodes de questionnement ou de lutte pour s'apprécier peuvent se sentir interpellées ou se retrouver dans les paroles du locuteur. Cela crée un lien émotionnel ou une connexion partagée entre le locuteur et son lecteur.

En exprimant cette incertitude, le locuteur pourrait inciter le lecteur à remettre en question les valeurs éducatives prédominantes et leur influence sur comment les étudiants perçoivent leur propre réussite et mérite.

En résumé, dans ce contexte, la question « Pourquoi n'osé-je pas dire : un très bon ? » réalise des actes illocutoires expressifs avec des potentiels effets perlocutoires sur la réflexion personnelle et sociale concernant les valeurs éducatives et l'autocritique. Cela démontre comment une simple introspection peut conduire à des questionnements plus globaux sur les normes culturelles et les attentes.

(6) « Eh bien, -dit gentiment ma mère, - pourquoi ne pas reciter cette *Mort des Amants*, que vous m'avez dit l'autre jour que vous aimiez particulièrement ? » (Gide, 2014, p. 136).

Lorsqu'on nous apporta des rafraîchissements, Marchant profita de la diversion pour demander à Sara si elle ne nous réciterait pas quelque chose. – Geneviève nous a parlé de votre extraordinaire talent, – dit-il. – Je crois que nous sommes ici quelques-uns qui goûterions les vers dits par vous, beaucoup mieux que n'ont pu faire vos camarades de classe. – 135 – Sara ne se fit nullement prier. Mais, comme elle hésitait et demandait ce que nous souhaiterions entendre : – **Eh bien, – dit gentiment ma mère, – pourquoi ne pas réciter cette *Mort des Amants*, que vous m'avez dit l'autre jour que vous aimiez particulièrement ?** (Gide, 2014, p. 136).

Cet énoncé joue principalement un rôle directif. La mère guide ou conseille discrètement Sara à réciter un poème qu'elle affectionne particulièrement. C'est une approche respectueuse et subtile pour influencer l'action de Sara sans formuler une demande explicite. L'énoncé reflète également une approbation et un intérêt pour les compétences de Sara ainsi que pour le poème spécifique, démontrant une appréciation de la littérature et un désir de partager un moment culturel ensemble. Il manifeste la reconnaissance de la mère envers les goûts et les préférences de Sara.

En ce qui concerne l'effet perlocutoire de cette question sur Sara, le fait que la mère de son amie suggère encourage Sara à exprimer son talent, met en valeur ses compétences et ses préférences littéraires. Cela pourrait renforcer la confiance de Sara et lui donner le sentiment d'être valorisée dans ce cadre. Sara récitant le poème crée une expérience culturelle et émotionnelle partagée entre les participants, renforçant ainsi leurs liens et ajoutant une dimension artistique et émotionnelle à la soirée.

En résumé, dans ce contexte particulier, le fait que la mère a proposé de réciter *La Mort des Amants*, réalise des actes illocutoires directifs et expressifs, avec des effets perlocutoires significatifs sur Sara et sur les participants de la soirée, enrichissant l'expérience collective à travers l'appréciation partagée de la poésie.

(7) « **Alors pourquoi ne nous en as-tu pas fait part ?** » (Gide, 2014, p. 149).

Et papa sortit de la poche intérieure de son veston une feuille de journal, ou plus exactement de revue, qu'il déplia et lui tendit. – Lisez à haute voix, je vous prie. – C'est Gustave qui t'a remis ça ? – dit maman sans prendre la feuille. Et elle ajouta plus bas : – Le misérable. – C'est ça, – s'écria papa avec emportement ; – c'est lui que tu vas accuser maintenant. Alors maman, toujours très calme en apparence, mais si pâle que je m'attendais à la voir se trouver mal : – D'ailleurs j'ai déjà lu ce sale article. – **Alors pourquoi ne nous en as-tu pas fait part ?** – Parce que je n'ai pas trouvé qu'il y eût à en tenir compte. – Mais enfin de quoi s'agit-il ? – demandais-je en m'emparant de la feuille qui était tombée à terre.

Dans le contexte tendu où le père confronte la mère sur sa connaissance d'un article controversé sans l'avoir partagé avec la famille. Dans cet énoncé, le père demande une explication sur le choix de la mère de ne pas partager l'article avec la famille. C'est une demande d'information concernant sa décision. Même s'il est posé sous forme de question, l'énoncé comporte également un aspect directif, car il implique indirectement une justification de l'action (ou de l'inaction) de la mère. Le père utilise cette question pour orienter la discussion vers une explication de la décision prise par la mère. L'énoncé est également expressif étant donné que le père semble surpris, inquiet, voire frustré par le choix de la mère de ne pas aborder l'article avec lui ni avec la famille.

Dans la suite de la situation où le père confronte Geneviève et sa mère au sujet de l'article controversé révélant que Sara Keller, une de leurs connaissances, aurait posé nue pour un tableau de son père, l'impact émotionnel de l'énoncé (7) devient encore plus profond et complexe. La question souligne une différence dans les valeurs familiales et les perspectives sur l'art, l'éthique et la réputation. Le père montre clairement son inquiétude pour l'objet en question, révélant ainsi un écart de valeurs entre lui, sa fille Geneviève et peut-être la mère, quant à ce qui est jugé acceptable ou moral. La sévérité avec laquelle la mère réagit à l'aveu de Geneviève (« Geneviève ! » dit sévèrement ma mère) indique que la question et la discussion qui s'ensuit exacerbent la tension familiale, non seulement autour de la question de fréquenter Sara mais aussi en ce qui concerne la communication et la confiance au sein de la famille. Selon la réponse de la mère et la réaction du père, cet échange a le potentiel soit d'augmenter la tension dans la famille, soit de clarifier les malentendus et de renforcer la compréhension mutuelle en discutant des raisons sous-jacentes aux actions de chacun.

En conclusion, dans ce contexte, l'énoncé « Alors pourquoi ne nous en as-tu pas fait part ? » réalise des actes illocutoires directifs, et expressifs, avec des effets perlocutoires qui peuvent inclure la révélation d'informations, la réévaluation des priorités familiales, et potentiellement la résolution de tension ou la clarification de la situation.

(8) « Et je me dis : Alors pourquoi ne pas épouser celui que j'aimerai ? » (Gide, 2014, p. 187).

Je ne voyais plus Gisèle que de loin en loin, je l'ai dit, mais restais extrêmement soucieuse de son opinion ; je lui reparlai de ma résolution. – Non, je ne la désapprouve pas précisément, – me dit-elle, – mais décidément nous différons beaucoup. À cause de toi sans doute, je me suis longuement interrogée. Je crois, vois-tu, que je suis de ces femmes qui ne sont capables que d'un seul amour. Et je me dis : **Alors pourquoi ne pas épouser celui que j'aimerai ?** Je repris : – Quant à moi, je ne puis accepter de me donner toute à quelqu'un. Je me révolte à l'idée de devoir soumettre ma vie à celui qui me rendra mère, et je veux que lui, de son côté, reste libre. N'admetts-tu pas qu'au lieu de se donner l'un à l'autre, on se prête ?

Dans le contexte d'une conversation profonde sur l'amour, l'engagement et l'indépendance, l'énoncé « Alors pourquoi ne pas épouser celui que j'aimerai ? » révèle plusieurs couches d'actes illocutoires et perlocutoires.

Cet énoncé est expressif étant donné qu'il reflète un souhait personnel et une réflexion sur les normes sociales entourant l'amour et le mariage. En soulevant cette interrogation, la personne qui parle expose sa propre vision de l'amour et du mariage, suggérant qu'elle accorde de l'importance à être unie à celui qu'elle aime profondément. Même s'il est posé sous forme de question, cet énoncé peut également être un moyen d'inciter ou de convaincre l'interlocuteur de revoir ses propres valeurs ou hypothèses concernant l'amour, le mariage et l'engagement. C'est une incitation à réfléchir sur ce qui compte vraiment dans une relation. A cet égard, on peut dire qu'il est directif.

Si l'on parle d'effets perlocutoires, la question peut inciter le destinataire à réfléchir sur ses propres valeurs et croyances concernant l'amour et le mariage. Elle peut conduire à une introspection sur ce qui est important pour mener une vie épanouie et sur la façon dont l'amour s'intègre dans cette vision. Elle invite également à réfléchir sur l'équilibre entre l'engagement envers un partenaire et le maintien de la liberté personnelle. Cela peut remettre en question les idées traditionnelles du mariage et proposer une vision plus souple des relations. Cet énoncé ouvre la porte à des discussions approfondies sur les relations amoureuses, l'engagement et l'indépendance. Elle pourrait encourager les personnes impliquées à partager leurs expériences, leurs espoirs et leurs craintes concernant l'amour et le mariage. Dans l'environnement textuel, la réponse de l'interlocuteur indique clairement que l'effet perlocutoire est bel et bien atteint dans ce cas précis : « – Quant à moi, je ne puis accepter de me donner toute à quelqu'un. Je me révolte à l'idée de devoir soumettre ma vie à celui qui me rendra mère, et je veux que lui, de son côté, reste libre. N'admits-tu pas qu'au lieu de se donner l'un à l'autre, on se prête ? » (Gide, 2014, p. 187).

En conclusion, dans ce contexte, l'énoncé « Alors pourquoi ne pas épouser celui que j'aimerais ? » fonctionne comme un acte complexe qui mêle l'expression personnelle, et la direction, avec des effets perlocutoires qui engagent à une réflexion profonde sur l'amour, le mariage, et l'autonomie dans les relations.

Conclusion

L'article examine en profondeur l'usage et l'impact des énoncés interro-négatifs formés avec « pourquoi » dans le contexte littéraire de *L'École des femmes* d'André Gide. L'analyse de huit énoncés spécifiques met en lumière la manière dont ces questions, qui associent une forme interrogative à une négation, servent diverses fonctions dans la communication et reflètent différentes dimensions des interactions humaines. Cet examen s'inscrit dans le cadre des catégories d'actes illocutoires définies par John Searle, soulignant la polyvalence et la complexité du langage comme outil de navigation sociale et émotionnelle.

Les énoncés analysés démontrent comment les interrogations négatives combinées avec « pourquoi » peuvent s'inscrire principalement dans les catégories d'actes illocutoires directifs et expressifs, tout en engendrant des conséquences perlocutoires significatives dans leurs contextes d'usage. Ces énoncés servent non seulement à solliciter des informations ou des explications mais aussi à exprimer des émotions, à induire à la réflexion, et à influencer les relations interpersonnelles. Leur utilisation révèle un ensemble d'attentes, de présuppositions, et d'intentions implicites de la part du locuteur, qui cherche à engager le destinataire d'une manière qui dépasse la simple quête d'une réponse.

Les questions analysées montrent que les énoncés interro-négatifs avec « pourquoi » fonctionnent principalement comme des actes directifs, incitant le destinataire à fournir une réponse ou une

explication. Simultanément, ils expriment des émotions et des attitudes, faisant d'eux des actes expressifs puissants. Cela illustre la capacité du langage à opérer à plusieurs niveaux illocutoires simultanément.

Les conséquences perlocutoires incluent la clarification de malentendus, l'expression et la reconnaissance d'émotions, ainsi que la potentialité de changer les perceptions ou les attitudes. Ces effets démontrent l'influence profonde que peuvent avoir de telles questions sur les dynamiques relationnelles et émotionnelles entre les interlocuteurs.

En invitant le destinataire à fournir des justifications ou des explications, ces énoncés favorisent la réflexion et peuvent conduire à une prise de conscience ou à un changement de perspective. Cela souligne l'importance de l'interrogation et du dialogue dans la compréhension mutuelle et la croissance personnelle.

L'importance de cette étude réside dans sa capacité à explorer en profondeur la dimension perlocutoire des énoncés interro-négatifs et à mettre en évidence leur rôle dans la négociation des significations et des relations dans le discours. Elle ouvre de nouvelles perspectives sur l'étude des actes de langage et enrichit notre appréciation de la complexité et de la puissance communicative du langage.

Bibliographie

- Ambroise, B. (2014). ILLOCUTOIRE OU PERLOCUTOIRE ? : Retour et détours sur une distinction fondatrice. (halshs-01091859)
- Ambroise, B. (2021). L'illocutoire et le perlocutoire: Les enjeux d'une distinction fondatrice. <https://hal.science/hal-03479222>
- Austin, J.L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris: Le Seuil.
- Austin, J.L. (1975). *How to do things with words*. Cambridge, Mass.: Harvard university press.
- Gide, A. (2014). *L'école des femmes*. <https://www.ebooksgratuits.com/details.php?book=2658>
- Gordon, D., & Lakoff, G. (1975). Conversational postulates. In *Speech acts* (pp. 83-106). Brill.
- Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30(1), 57-72.
- Labov, W., & Fanshel, D. (1977). *Therapeutic discourse: Psychotherapy as conversation*. New York : Academic Press.
- Laugier, S. (2004). Acte de langage ou pragmatique?. *Revue de métaphysique et de morale*, (2), 279-303.
- Pavelin, B. (2001). Actes locutoire, illocutoire et perlocutoire. *Studia Romanica et Anglica Zagradiensia: Revue publiée par les Sections romane, italienne et anglaise de la Faculté des Lettres de l'Université de Zagreb*, 45, 109-117.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language* (Vol. 626). Cambridge university press.
- Searle, J. R. (1975). Indirect speech acts. In *Speech acts* (pp. 59-82). Brill.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge University Press.

50. şah İsmail ile Gülüzar Hanım Hikâyesi'nin Ermeni harfli Türkçe nüshası üzerine bir inceleme¹

Fatma Jale Gül ÇORUK²

APA: Çoruk, F. J. G. (2024). şah İsmail ile Gülüzar Hanım Hikâyesi'nin Ermeni harfli Türkçe nüshası üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 843-882. DOI: 10.29000/rumelide.1469460.

Öz

Literatürde şah İsmail hikâyesi olarak bilinen şah İsmail ile Gülüzar/Gülizar Hanım Hikâyesi, halk hikâyeleri arasında önemli bir yere sahiptir. Sözlü ve yazılı kültürde pek çok örneğinin bulunması ve halen yeni varyantlarının derlenebilir olması hikâyenin önemini artırmaktadır. şah İsmail hikâyesi aşk ve kahramanlık konulu halk hikâyelerinden biridir. Sevdiğine kavuşma sürecinde şah İsmail'in yaşadığı zorluklar ve verdiği mücadeleler konu edinilmektedir. Çalışmamıza konu olan nüshanın önemi ise Ermeni harfli Türkçe kaleme alınmış olmasından ileri gelmektedir. "*Hikayeyi şah İsmayil ile Gülüzar Hanım (Türküleri ile beraber)*" başlığını taşıyan Ermeni harfli Türkçe nüsha, 1875 yılında İstanbul'da basılmıştır. Metnin kim tarafından aktarıldığı ve hangi matbaada basıldığı bilgilerine ulaşamamıştır. Bugüne değin şah İsmail hikâyesinin nüshaları üzerinde hem metin aktarımı hem de içerik çözümlemesi noktasında pek çok çalışma yapılmıştır ancak Ermeni harfli Türkçe nüsha üzerinde herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu bağlamda çalışmamızın temel maksadı, Ermeni harfli Türkçe nüshanın okunur kılınması ve yapılması muhtemel mukayeseli çalışmalarda bu nüshanın da yer almasını sağlamaktır. Öte yandan çalışmamızda Ermeni harfli Türkçe nüshanın Latinize metninin sunulmasının yanı sıra halk hikâyesi inceleme metotları bağlamında metnin epizot incelemesi yapılacak ve son olarak da imla nitelikleri üzerinde durulacaktır.

Anahtar kelimeler: şah İsmail ve Gülüzar Hanım, Ermeni harfli Türkçe, halk hikâyesi.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Ithenticate, Oran: %4

Etik şikâyeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 21.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469460

² Arş. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Kafkas Dilleri ve Kültürleri Bölümü, Ermeni Dili ve Kültürü ABD / Research Assist. Dr., Ankara University, Faculty of Language and History-Geography, Department of Caucasian Languages and Cultures, Department of Armenian Language and Culture (Ankara, Türkiye), coruk@ankara.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-3807-1501 **ROR ID:** https://ror.org/01wntqw50, **ISNI:** 0000 0001 0940 9118, **Crossref Funder ID:** 100007613

A review of the Turkish copy of Şah İsmail ile Gülûzar Hanım Hikâyesi in Armenian letters³

Abstract

Şah İsmail ile Gülûzar/Gülûzar Hanım Hikâyesi, known as the Shah Ismail story in literature, has an important place among folk tales. The fact that there are many examples in oral and written culture and that new variants can still be compiled increases the importance of the story. The story of Shah Ismail is one of the folk tales about love and heroism. The difficulties and struggles of Shah Ismail in the process of reuniting with his loved one are discussed. The importance of the copy that is the subject of our study comes from the fact that it was written in Turkish with Armenian letters. The Turkish copy with Armenian letters, titled “*Hikayeyi Şah İsmayil ile Gülûzar Hanım (Türküleri ile beraber)*”, was printed in Istanbul in 1875. Information about who wrote the text and in which printing house it was printed could not be found. To date, many studies have been carried out on the copies of the Shah Ismail story, both in terms of text analysis and content analysis, but no work has been done on the Turkish copy with Armenian letters. In this context, the main purpose of our study is to make the Turkish copy with Armenian letters readable and to ensure that this copy is included in possible comparative studies. On the other hand, in our study, in addition to presenting the Latinized text of the Turkish copy with Armenian letters, an episode analysis of the text will be carried out in the context of folk tale analysis methods and finally, the spelling qualities will be emphasized.

Keywords: Şah İsmail ve Gülûzar Hanım, Turkish with Armenian script, folk tale.

Giriş

Anlatmaya dayalı türlerden biri olan halk hikâyeleri, destan türü hikâyelerden sonra sözlü gelenek içinde ortaya çıkmıştır. “*Göçebelikten yerleşik hayata geçişin ilk edebî mahsullerinden olup; aşk, kahramanlık vb. gibi konuları işleyen; kaynağı Türk, Arap-İslam ve Hint-İran olan, büyük ölçüde âşıklar ve meddahlar tarafından anlatılan nazım nesir karışımı anlatımlardır*” (Alptekin, 2002:18). Öte yandan Türk halk hikâyeleri, “*zaman seyri ve coğrafya-mekân içinde ‘efsane, masal, menkabe, destan vb. mahsullerle beslenerek dinî, tarihî, içtimâî hadiselerin potasında iç bünyelerindeki bağlarını muhafaza ederek milletimizin roman ihtiyacını karşılayan eserlerdir*” (Elçin, 2004: 444). Halk hikâyeleri, kaynakları, ortaya çıkış tarihleri, konuları, hacimleri, coğrafi yayılışları vb. nitelikleri noktasında Fuat Köprülü, Pertev Naili Boratav vd. bilim insanları tarafından çeşitli sınıflandırmalara tabi tutulmuştur.

Hikâyenin önemi sözlü ve yazılı kültürde pek çok örneğinin bulunmasından ileri gelmektedir. “*Şah İsmail hikâyesi Oğuz Grubu Türkçesi konuşan Türk boylarının yaşadığı coğrafyalardan Azerbaycan’a*

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

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received – Ithenticate, Rate: 4

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 21.03.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469460

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

ve Azerbaycan'dan itibaren batıya doğru yayılmıştır. Bazı Kafkas milletlerinde de hikâyenin Türklere geçerek yayıldığını biliyoruz. Bunun sonucu olarak da hikâyemiz Hazar Denizi'nden itibaren Gagauzistan'a kadar geniş bir coğrafyada yayılmıştır. Bu yayılma neticesinde de hikâyenin sözlü varyantlarında gözle görülür bir masallaşma ve az da olsa bir farklılaşma meydana gelmiştir. Bu farklılaşma ise varyantlaşmayı ortaya çıkarmıştır" (Çolak, 1994:33). Alptekin de gerek hikâyede görülen coğrafi konumlar nedeniyle gerekse de motif kullanımları yönünden şah İsmail hikâyesinin masal kaynaklı olduğunu belirtmektedir (Alptekin, 2002:196). Bu sınıflandırmalar ışığında şah İsmail hikâyesi, aşk ve kahramanlık konulu, Türk kaynaklı, yayılışı bakımından da Türk Dünyası'nda bilinen hikâyelerdendir (Çolak, 1994: 5).

Farklı başlıklarla nüshaları bulunan ve kısaca şah İsmail hikâyesi olarak literatürde yer alan bu halk hikâyesinde Kandeher Padişahının oğlu şah İsmail'in bir seyahat esnasında rastlayıp âşık olduğu Türkmen beyinin kızı Gülüzar/Gülizar ile kavuşmak için çıktığı yolculuk ve bu yolculukta verdiği mücadeleler konu edinilmektedir. şah İsmail hem dıştan hem de aile içinden pek çok engellemelere maruz kalmış; gözlerine mil çekilecek derecede eziyetler yaşamış ama buna rağmen yolundan dönmeyerek sonunda amacına ulaşmıştır.

şah İsmail hikâyesinin çalışmamıza konu olan nüshasını farklı kılan unsur ise metnin, Ermeni harfli Türkçe olarak kaleme alınmış olmasıdır ki Ermeni harflerinin Türkçe için kullanımına, "14. yüzyıldan itibaren yazma eserlerde, 18. yüzyıldan itibaren de basma eserlerde yaygın olarak rastlanmaktadır" (Koptaş, 2002: XI). Edebiyat, fizik, tarih, din vb. pek çok edebî ve bilimsel yayınlarda Ermeni harfli Türkçe kullanılmıştır. Halk edebiyatı örnekleri bağlamında da *Koroğlu*, *Arzu ile Kamber*, *Leyla ile Mecnun*, *şah İsmail* vb. pek çok metnin Ermeni harfli Türkçe olarak da yazıldığı bilinmektedir.

Bugüne değin *şah İsmail ve Gülüzar Hanım Hikâyesi*'nin nüshalarının hem metin aktarımı hem de içerik çözümlemesi üzerine çokça bilimsel çalışma yapılmış; nüshalarının sayı ve coğrafi çeşitliliğine dair veriler sunulmuştur (Çolak, 1994); bunların yanı sıra 1909 tarihli Grek harfli Türkçe metni üzerinde de bir çalışma (Karahancı, 2013) yapılmıştır. Ancak bugüne değin hikâyenin Ermeni harfli Türkçe nüshası üzerine herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu bağlamda çalışmamızın temel maksadı, metni okunur kılmak ve yapılması muhtemel mukayeseli çalışmalarda bu nüshanın da yer almasına katkı sağlayabilmektir. Çalışmamızda Ermeni harfli Türkçe nüshanın Latinize metninin sunulmasının yanı sıra halk hikâyesi inceleme metotları bağlamında metnin epizot incelemesi yapılacak ve son olarak da imla nitelikleri üzerinde durulacaktır.

"Hikayeyi şah İsmayil ile Gülüzar Hanım" hikâyesinin Ermeni harfli Türkçe nüshası

"Hikayeyi şah İsmayil ile Gülüzar Hanım (Türküleri ile beraber)" başlığını taşıyan Ermeni harfli Türkçe nüsha, 1875 yılında İstanbul'da basılmıştır. Kitabın dış kapağındaki yıpranma nedeniyle herhangi bir matbaa bilgisi varsa dahi okunamamakta iç kapakta ise matbaa bilgisi yer almamaktadır. Kapak ve diğer boş sayfalar hariç 64 sayfadan oluşan nüshanın yazısı genel olarak okunaklı olmakla birlikte bazı sayfalarda yıpranma kaynaklı satır başı harflerinde eksiklikler bulunmaktadır. Nüshayı kimin yazdığına dair bir bilgiye de ne metin üzerinde ne de kaynaklarda rastlanmaktadır. Halihazırda bu nüshanın varlığından sadece Hasmik A. Stepanyan'ın çalışmasında bahsedilmektedir (Stepanyan, 2005: 177). 1875 yılına ait iki farklı nüsha kaydının bulunduğu çalışmada, nüshaların sayfa sayılarında ve matbaa bilgilerinde farklar olduğu görülmektedir. Buna göre 1875 tarihli ilk nüsha 68 sayfadır ve Timaksyan Matbaası'nda basılmıştır; ikinci nüsha ise 64 sayfadır ve Kevork Obozyan Matbaası'nda basılmıştır ve elimizdeki nüshayla sayfa sayıları örtüşen baskı da budur. O nedenle bu nüshanın, Kevork

Obozyan Matbaası'nda basılan metin olduğu düşünülmektedir. Metnin geneli nesir olmakla birlikte nazım kısımları da önemli bir yer tutmaktadır.

Ermeni harfli Türkçe metinlerin Latinize edilmesinde standart bir çözümleme yakalamak oldukça zordur. İncelenen metinlerin genelinde rastlanan belirgin sorunlar bulunmakla birlikte sadece herhangi bir kelimenin imlasının, tek bir metin içinde dahi standardının olmaması Ermeni harfli Türkçe metinlerin Latinizasyonu hakkında kesin bir genelleme yapılabilmesinin başlıca engeli olmaktadır. Kurallaşamamış kullanımlara rastlanmaya devam edilmesi de bunun bir göstergesidir. Son yıllarda Ermeni harfli Türkçe metinler üzerine yapılan çalışmalarda belirgin bir artış görülmekle birlikte genellemelere varılabilmesi için çok daha fazla metnin akademik çalışmalara konu olması gerekmektedir. Bu noktada istikrarlı bir imla kullanımından genel olarak bahsedemeyeceğimiz gibi Şah İsmail hikâyesi özelinde de bir imla bütünlüğünden bahsetmemiz mümkün değildir. Pek çok Ermeni harfli Türkçe metinde olduğu gibi bu metinde de yanlış transkripsiyon örnekleri oldukça fazla sayıdadır. Bazı kelimelerin yazımı anlaşılabilir bir hal almışken bazılarında ise harf farklılıkları ya da eksiklikleri ilgili kelimenin doğru transkripsiyonla sunulmasını engellemiştir. İncelediğimiz metin, Batı Ermenice transkripsiyonu temel alınarak Latinize edilmiştir. Metinde kullanılan harfler belirlendikten sonra oluşturulan okuma anahtarı dikkate alınmıştır. Bu okuma anahtarında yer alan (') işareti, aynı ses değerine sahip farklı harfleri belirtmek için kullanılmıştır; kesme ya da hemze işareti değildir.

Okuma Anahtarı											
Ա (u)	a	Ը (p)	ı	Կ (ly)	g	Ն (u)	n	Վ (v)	v	Ֆ (f)	f
Բ (p)	p	Թ (p)	t'	Հ (h)	h	Շ (ç)	ş	Տ (t)	d	Ու (u)	u
Գ (q)	k	Ժ (d)	j	Ղ (n)	ğ	Չ (ç)	ç'	Ր (r)	r	Էս	â
Ե (e)	y	Ի (i)	i	Ճ (ç)	c	Պ (p)	b	Փ (p)	p'	Էօ	ö
Զ (z)	z	Լ (l)	l	Մ (m)	m	Ռ (r)	r'	Ք (k)	k'	Էւ / իի	ü
Է (e)	e	Խ (h)	h'	Յ (y)	h	Ս (s)	s	Օ (o)	o		

Tablo 1. Okuma Anahtarı

Metinde yer alan noktalama işaretleri, özgün halleri korunarak transkribe edilmiştir. Buna göre metinde kullanılan noktalama işaretlerini gösteren tablo ise şu şekildedir:

Noktalama işaretleri							
Nokta	(:)	İki nokta	(.)	Soru işareti	(?)	Virgül	(,)
Put	(`)	Ünlem (yergar)	(´)	Ünlem (şeşd)	(˘)		

Tablo 2. Noktalama işaretleri

Hikayeyi şah İsmayil ile Gülüzar Hanım

Raviler şöyle rivayet' iderler k'i, Acem ölk'esinde` K'andihar şehrinde bir P'adişah var idi. bunun salt'anat'ı ğayet' ziyade idi ise de, çifayideki dünyade asla zürriyet'i zuhura gelmemiş idi:

Bir gün P'adişah sabah namazını kılıb badehu yerine ot'urdukda, hanım Sult'an eline endam aynasını alıb, P'adişahın bir k'erre a`h çekib, başını salladığını görünce hanım Sultan. "a`y efendim ne` demek olsun, a`h çekmeye ne` ek'sik'liğiniz var" dedik'de, P'adişah yine ah çekib, "gerç'i bir ek'sik'liğimiz yok amma, lak'in şu dünyade bir evladım olmadı k'i ben öldük'den sonra t'ah'tıma ot'uraydı, işt'e bu dır k'i h'at'rıma geldik'ce ah çek'erim". dedik'de hanım Sult'an dah'i "bu dünyade ademde derd olur amma dermanda bulunur. bir gün seyâhat'a çıkarsanız, belki derdinize derman bulunur" dedi. ol dem P'adişah, "t'ez vezirimi çağırın bana gelsin" deyu emr iyledik'de, derakab Vezir P'adişahın emrini işit'dik'de, hazırlanıb geldi. ve yedi k'erre yerden t'emenna edib, el p'ençe divan durdu. P'adişah "Var ç'arşudan ik'i kat' dervişan h'ırkası aldirt da gel" dedik'de Vezir dah'i aldırıb geldi. şimdi P'adişah, Vezire "Ey lala, bu gün senin ile seyâhat'e ç'ıkalım, bakalım ayinei devran ne sûret' göst'erir" dedi: Anide Vezir ile beraber h'ırkaları giyinib, seraydan çıkıb yola revan oldular. üç saat yer git'dik'den sonra, bir ç'eşmeye dah'il oldular. ol dem P'adişah Vezire. "ey lala` bu ç'eşmeden abdest' alalım ik'i ve rikât da namaz kılalım, badehu biraz t'aam edib, anden yolumuza gidelim" deyib, ol ç'eşmeden abdest' alıb namaza meşğul oldular: P'adişah namazında sağına soluna selam verdiyi vakt' gördü k'i yanında bir Devriş duruyor: orada P'adişah, "Ey Devriş, burada sen ne gezersin". dedik'de Devriş dah'i, "P'adişahım, bizler seyyahız, böyle gezeriz" deyu cevap ilyedi: P'adişah bu cevaba şaşarak "ey Devriş, benim P'adişah olduğumu neden bilirsin" dedik'de, Devriş dah'i, "bu Kamer kulunuz bunca vakt' seyyah olub, görmediğimiz serencam kalmadı. niç'e k'erre dolduk boşandık, senin P'adişah` ve yanındakinin Vezir olduğunu bilmezsem, yazık benim Devrişliğime" dedik'de, P'adişah "aman Devriş baba, sen benim P'adişah` ve bunun Vezir olduğunu bildik'ten sonra, benim derdime dah'i derman olabilirsin" dedik'de, Devriş "P'adişahım derdi veren h'üda dermanı da verir. biz bir edna devrişsiz" deyince, heman P'adişah "aman Devriş baba, sen benim yanına geldiğin suret'de, canım baba Mevladen hidayet' ihsan" dedik'de, ol vakt' heman Devriş dağarcığına el vurub, bir elma ç'ıkardı. ve P'adişaha dönerek "al P'adişahım bu elmayı, hareme vardığında yat'sı namazını kıldıkdan sonra, elmayı soyarsın ve ol elmanın yarısını k'endin yeyib, yarısını dah'i hanım Sult'ana yediresin. ve hem senin ah'ırlarında bir mahir kırağın var dır, onun da dünyade zürriyet'i gelmemiş dir. elmanın kabuklarını dah'i ol mahir kırağa veresin ve ol gice birlikte yatdığınızda, inşaallahu T'aala dokuz ay on gün t'amamında senden bir erk'ek' evlad, ve mahir kırağdan bir erk'ek' t'ay dünyaya zuhur idecek. lak'in ben gelmeyince ismini koymayasın, ben k'endim ismini koyacağım" deyib bu minval üzre kavli karar eylediler. ol vakt' P'adişah elini cebine sokub, Devrişe bir az akç'e vermek niyet'inde ik'en, bakdı k'i ne Devriş var ve ne de bir k'imse var: P'adişah heman oradan kalkıb, sarayına geldi. Akşam olunca yat'sı namazını eda edib badehu elmayı soymaya başladı, ve elmanın kabuğını seyis başıya verib, t'enbih eyledi k'i "bu kabuğu mahir kırağa yedir, ve hem yanındak'i kır k'öhlan at'ı koy ver, ve hem dah'i gözet" dedi: Ve elmanın yarısını k'endi` ve yarısını hanım Sult'an yeyib` şimdi bunlar kuş t'üyünden yapılmış döşeye yat'ıb, sinusaf oldular: Ben söyleyim dil ile, bunlar dır dokuz ay on gün dedik'de` P'adişaha dünyade bir erk'ek' evlad gelib, t'ay dah'i doğurdu: P'adişah ğayet' sevinib, ç'ok fakırlara inam ve ihsanler eyledi: ondan sonra şahzadeyi beslemeye başladılar. bir sene ik'i sen der ik'en, elhasıl t'emam yedi yaşına girdi, ve başladı ç'ocuklar ile oynamaya, ç'ocuklar buna "Adsız bey" ç'ağırırılar idi: Bir gün şahzade dah'i k'endinin adı olmadığına canı sıkılarak` validesine gelib` "valide, benim ismimi niç'ün komazsınız" dedik'de, anası "oğlum şah baban bilir, ona git' söyle" deyince, şahzade heman p'ederine gelib söyledik'de, P'adişah "oğlum sen bana bir Devrişden himmet' oldun, ol Devriş buraya gelmeyince, ben sana isim koyamam" dedi: Ol dem P'adişahın yanında bulunan recal u k'ibar "P'adişahım, senin

Devriş dediğin bu gün bunda ise, yarın şunda dır, k'im bilir ne zeman gelir" dedik'de P'adişah bunların sözlerini makbul görüb, Şahzadeyi ort'aya alıb, bir minasib ism koymak iç'ün müşavereye başladılar ise de P'adişah dah'i cevab eyledi k'i, "ol Devriş gelmeyince ben anın ismini koyamam", ve emr eyledi k'i "varın benim şahzademe okumak yazmak öğretmek iç'ün bir hoca bulun": onlar dah'i vardılar hoca Danieli P'adişah huzuruna get'irdiler: P'adişah. "E ý hoca, benim Şahzademi okudub yazdırmalısn!" dedik'de hoca Daniel "emr efendimizin amma, Şahzade dünya üzerinde okuyamaz" deyu cevab eyleyince, P'adişah övk'elenib "Hoca dünya üzerinde bir evladım var, ne iç'ün okuyamayacak, heman ah'retde mi okur" deyince hoca Daniel "h'ayır P'adişahım öyle deyil, yer alt'ında ay ve güneş görmez bir mahsen yap'dırırısın, Şahzade ol vakıt okuyabilir. ç'ünk'i bir mafi yerde okursa, bir şey göremeyib dersine meşğul olur, benim cevabım bu fik'r ile verdim, ah'retde okusun demedim" dedi: oldem P'adişah emr eyledi k'i "varın yer alt'ında bir mahzen yap'dırın". heman yer alt'ında bir mahzen yap'dırdılar ve Şahzadei dua ve sena ile göt'ürüb ol mekâne koydular: Hoca Daniel Şahzadei okut'maya başladı. bir sene, ik'i sene, t'emam on ik'i yaşına gelinceye kadar okudub, cümle ilimleri t'ahsil eyledi. amma hoca Daniel t'enbih eylemiş idi k'i, Şahzade efendimize t'aam göt'ürdüğünüz vakt' içinde olmaya k'i k'emik bulunsun deyu, meger bir gün dikkat'sızlık ile Şahzadeye et' t'aamı geldiğinde iç'inde bir k'emik parç'ası bulunmuş. ve Şahzade yer ik'en ol k'emik parç'asına rast' gelib ve ağzından ç'ıkarıb yokarıya at'dığı gibi t'ep'e camına rast' gelib, camdır kırılır ve güneş iç'eriye geldiğinde Şahzade t'aamı bırakıb güneşi t'at'mak iç'ün başladı ç'abalamağa: bu minval üzre oğraşır iken yorulub, kan ter iç'ine ğark oldu. bir de hoca Daniel iç'eri girdiginde Şahzadeyi ol hiyyet'de gördü ise aklını şaşırarak "Şahzadem gülecek şey bulamadın mı" dedik'de, Şahzade "aman hoca, canım pek sıkılır, beni bir az dışarı ç'ıkar" dedik'de hoca dah'i "pek eyi" deyib sarayın kap'usuna bir alea sandaliye koydurub Şahzadeyi oraya ot'urt'dular. şimdi Şahzade dört' t'arafına nazar idüb bakar ik'en, gördü k'i karşıdan kır at'lı bir igit' elinde şahin ve enk'sesinde t'azı ile gelir idi "acaba bu ne imiş" deyu dikkat' ile bakdıkdı, hocası "Şahzadem, buyurun mekânımıza gidelim" dedik'de, Şahzade "p'ek eyi gidelim amma, bende babamdan böyle bir at', t'azı ve şahin ist'erim" deyince, hoca Daniel "baş üstüne Şahzadem, buyurun mek'ânımıza gidelim de Şah babana söyleyim" deyib, t'ek'rar mahsene döndüler: anden hoca Daniel kalkıb P'adişahın huzuruna geldi, ve Şahzadenin felak'et'lerini bir bir ifade eyledi. (bu esnade Şahzade on beş yaşına gelmiş idi):

Ol dem P'adişah p'ek eyi deyib, ve Vezirini ç'ağırdıb emr eyledi k'i. "var buluna recal u k'ibarı ç'ağır gelsinler t'op'lansınlar". imdi bunlar gelib cem olduklarında, P'adişah, "benim Şahzademin canı sıkılmış, ava koşa git'meye arzuler ve hem bu vech ile, şuna bir ism koyalm" deyib, Şahzadeyi ol araya get'irdiler: İşt'e bunlar bir minasib isim üzerine meşveret' itmek'de ik'en, birde baktılar k'i Derviş başlarının ucunda dik'ilmiş, hep'si birden ayağa kalkarak hoş beş iylediler, ve ondan sonra Devriş "P'adişahım Şahzadenin ismi Şah İsmayil, ve t'ayın adı Kamer T'ay olsun" deyib ğayb oldu. P'adişah ihsan virmek' iç'ün Devrişi ç'ok arat'dı ise de, bir dürlü bulamadılar. Şimdi P'adişah emr eyledi k'i "varın Şah İsmayile on on beş yigirmi t'ane minasib ademler bulun k'i, onlar ile koşub ava git'sinler" oldem vardılar onbeş yigirmi t'ane kadar Şah İsmayile minasib ademler bulub get'irdiler: bunlar dır ol gice müşavere edib, irt'esi günü alay ve şenlik ile ava ç'ıkıldılar. beş gün, on gün, yigirmi gün avda gezinib, bir gün de bir ç'eşme başına geldiler. Şah İsmayil dört' t'arafına nazar edib bakar ik'en, karşısında bir dağ görüb, "ey kardaşlar, inşallah yarın ben şu görünen dağa giderim, sizde ğayru yerlere gidin" dedi. Ve ol aradan kalkıb, yerlerine geldiler: biraz t'aamdan sonra yat'dılar ve erte sabah erk'enden kalkıb ol ç'eşmeye dah'il oldular amma, ol gice Şah İsmayil aşkın şarabını kırklar elinden nuş eylemiş idi: Şimdi bunlar dır her biri birer t'arafa gidib, avdet'lerinde yine ol ç'eşmenin başına dönmeye kavlu karar eylediler, ve bu kavlı üzerine dağıldılar: biz gelelim Şah İsmayile: Şah İsmayil at'ına binib, ol görünen dağa ç'ıkıb, dört' t'arafına nazar ider ik'en, birde gördü k'i dağın et'eyinde bir güzel yayla var. ve bir de büyük' ar' akar ve suyun k'enarında bir ceylan otlarır. heman Şah İsmayil t'azıyı saldı, t'azı kovalar

ceylan kaç'ar, şah İsmayil dah'i ardları sıra koşark'en, ceylan bir ç'adının iç'ine girdi. şah İsmayil ardından ç'adının önüne gelib. bakdı k'i bir ç'ok ç'adır, ve ç'adırlara nazar edib bakark'en, gördü k'i bir güzel kız ç'adırdan dışarı ç'ıkdı, kız dah'i gördü ki ç'adının önünde bir güzel oğlan durur. oğlanı görünce heman orada kız aşık oldu: şah İsmayil dah'i kızı görünce aşık olub, heman at'dan düşüb bayıldı amma kızın ç'adının başında bir koca karı var idi, kız ol koca kariya yalvarıb, dedi "canum valide, bizim ç'adının önünde bir güzel oğlan gelib ve orada düşüb bayıldı. canım nine gel şunu at'ına bindirib yerine gönderelim, zira şimdi anam, babam ve karndaşlarım gelib, benden suyi zann iderler". her ne kadar kız bunları koca kariya dedi ise de, kızın yakası t'ut'uşmuş idi, ve ilk gicesi dah'i vakaasında şah İsmayili görmüş imiş. bu sebebden kız ik'i gözünü oğlanın üzerinden ayıramaz oldu: ol dem koca karı kızın ik'i gözü oğlanın üzerinden ayıramaz olduğunu fehm idince, kıza dönüb dedi. "senin göysünün bendlerini ç'özüb, ve oğlanın yüzüne ve gözüne sürersen, ol vakt' ayılır. zira senin memelerin yalnız bu işe şifa dır" deyince, heman kızın aklı p'erişan olub, ve gök'sünü aç'ıb memelerini oğlanın yüzüne ve gözüne sürü verdi, ol dem oğlanın aklı başına gelib ve mecnun gibi dört' t'arafına bakmaya başladı ise, heman aklımı başına devşirib bakalım oğlan kıza, ve kız oğlana ne beyit'ler söylemeye başladılar:

ALDI şAH İSMAYİL

Kaç'ırdım ceyranı gidem yanına,
Niğâhi göst'erir nuri didari,
Beni ğark eyledi aşk deryasına,
Derunime saldı muhabbet' nari:

ALDI KIZ

Nice bin avcılar gezer bu dağı,
şahinim k'ek'liye sal da var yürü,
Niç'ün ğark olmuşsun aşk deryasına,
Bir zeman engine dal da var yürü:

ALDI şAH İSMAYİL

Menendin bulunmaz ey k'aşı k'eman,
Öldürür aşıkın hiç' vermez eman,
Yanağın şöhlesi mah ile t'eban,
Sayk'i şöhle verir şemsi kameri:

ALDI KIZ

şeydayi bülbüle okşat'dım sesin,
Bülbül seda verir sınar kafesin,
Yar senin iç'ün aldım rik'âb p'erdessin,
Yüzümden bir p'use al da var yürü:

ALDI şAH İSMAYİL

Elvan elvan olmuş gördüm yanağı,
Desdi zernişan sedef t'ırnağı,
Elmas cevahir gök'sünün azı,

Aç'ılsın seyr idem gül memeleri:

ALDI KIZ

*Canım kurban senin gibi civane,
Seni gördüm düştüm aşkı ümmâne,
Güle göynün varse, yalvar bağbane,
Bağban gül vermezse ç'al da var yürü:*

ALDI ŞAH İSMAYİL

*Tabib gerek müşk'ül halimi bile,
Akıt'dım göz yaşı döndürdüm sele,
Mevlam imdad it'sin Şah İsmayile,
Gelib dürebilsem ol güllü zari:*

ALDI KIZ

*İyit sensin iyitlerin serdari,
Lebinden akıt'dım misgi amberi,
Sana kurban olsun bu Güllüzari,
K'esme yolun benden gelde var yürü:*

Bir de oğlan p'armağındaki h'atem yüzüğü kıza verib, kız dah'i mücevher t'arağını oğlana verdi: imdi Şah İsmayil at'ına binib bu ayrılık beyit'lerini karşı karşıya söyleşdiler:

ALDI ŞAH İSMAYİL

*Melil melil bakan dilber,
Dönem bir yane ayrılık,
Yandı vücudum k'ül oldu,
Olsam divane ayrılık:*

ALDI KIZ

*Bilmezdim seni ezeli,
Var iyit' git' ben senin im,
Dök'üldü başın çazeli,
Var git' iyit ben seninin:*

ALDI ŞAH İSMAYİL

*Menendi bulunmaz yarin,
Gönül ç'ek'er ah u zarin,
Bülbülüm t'erk' it'mem yerin,
Konam gülşane ayrılık:*

ALDI KIZ

*Nagâhdan gördüm cemalin,
Neyneyim dünyada malin,
Cevabın gevheri lalim,
Var git' iyit ben seninin:*

*ALDI şAH İSMAYİL
şah İsmayil geldi sana,
Güzel adın bildir bana,
Beni koyma yana yana,
Müşkül dir bana ayrılık:*

*ALDI KIZ
Gülüzar dır senin yarin,
Serrimde gördü didarım,
Vallahi bu dur ikrarım,
Var iyit git' ben senin im:*

şimdi bunlar böyle söyleşir ik'en, ol koca nine "e ý gözümün nuri, bu böyle olmaz, siz deve kuşu gibi bir birinize karışmışsınız, gelin size bir nasihat vereyimde öyle yapın. yarın kızın babası senin řah babanın huzuruna ot'lak bit'irmeye gelecek. imdi siz de orada hazır bulunub maddei ifade idersiniz. řah baban dah'i kızı resmen babasından, ol zaman Gülüzar senin olub her şey bit'er. imdi gel oğlum rey olarak Gülüzar hanımdan ik'i p'use al" dedik'de, heman řah İsmayil asla ihmal it'meyib üşenmeden at'dan aşığı enib, koca karının dediği gibi Gülüzarın ik'i yanağından ik'i p'use aldı, ve yine at'ına binib yola revan oldu: anden doğru ol ç'eşmenin başına gelib` bakdı k'i yoldaşların her biri k'endi vurdukları avı biri birine göst'eriyorlar. bunlar řah İsmayili gördük'leri gibi "şahzadem, senin vurduğun av hani get'ir görelim" dedik'lerinde řah İsmayil orada bu beyit'leri söyledi:

*ALDI şAH İSMAYİL
Hey ağaler hey ğaziler,
Görün nelerden ayrıldım,
Öp'düm ve hem helallaşdım,
Lebi sükk'ârden ayrıldım:*

*Bu gün bir h'ayale daldım,
Bende bilmem nerde kaldım,
Dük'ân aç'dım mat'ah aldım,
Bir güzel yârden ayrıldım:*

*Bir gün şad olub güleyim,
Yarden int'ikam alayım,
Bir gice mihman olayım,
Gül yüzlü yarden ayrıldım:*

*Servi boylu hürü melek',
Beni hasret' koyma felek',
Şah İsmayil ider dilek',
Ben Gülüzârdan ayrıldım:*

Şimdi bunlar ç'eşme başından kalkıp yerlerine gelib, ol gece yat'dılar. ç'ün sabah olub yoldaşları "Şahzadem, bu gün nereye gideceksiniz" deyu süal it'dik'lerinde, Şah İsmayil "bakın karndaşlarım, şimden sonra buradan bir yere gidemem, ve hem benim işimi Mevladan ğayru k'imse bilmez" deyu cevap eyledi. ve gün güne bozulduğında anası babası "bu oğlan bir derde girift'ar olmuş gelin bir hek'im t'ayin idelim de' derdine bir derman bulunsun" dedik'lerinde, arkadaşlarından biri "P'adişahım, Şahzadenin hek'imlik' bir derdi yok dur, ancak onun derdi aşk dır" deyince, P'adişah emr eyledi k'i, "varın Şah İsmayile söyleyin k'i, her k'imin kızına aşık olmuş ise söylesin, onu alı vereyim": bunlar Şah İsmayile gidib, p'ederinin emrini ifade iyledik'lerinde, Şah İsmayil, "bakın ağaler, bu vilayet'de hiç'bir k'imsenin kızına aşık olduğum yok dır" deyu cevap eyledi:

Şimdi Şah İsmayil gündün güne yemek' iç'mek'den k'esildi. babası bunu h'aber alıb "ne dimek' ola, ben bir Kandihar P'adişahı olayım da, benim oğlum böyle aşıklık ç'ek'e" deyu zari zari ağlamaya başladı: şimdi Şah İsmayilin arkadaşlarından biri P'adişahın huzuruna geldik'de, "P'adişahım bizler Şahzade efendimiz ile ava koşa git'diyimiz vakt', Kara dağın dibinden bir yol t'ut'ub, ve hiç' birimizi de beraber almayarak ----vuşdu. sonra yanımıza geldik'de "Şahzadem yarın hangi t'arafa gideceyiz, dedigimizde, bize cevap olarak 'ben şimden sonra buradan bir yere gidemem. ve hem benim işimi Mevladan ğayru k'imse bilmez' dedi. Bizde siz efendimize ifadei hal eylemeye geldek'." şimdi P'adişah, "t'ez varın bir t'at'ar çıkarın, ol Kara dağın et'eyinde ne var ise bir h'aber get'irsin" deyu emr eyledi: imdi t'at'ar yola çıkıp ve ol Kara dağa geldik'de, bakdı k'i bir yayla var, ve ol yayla bir ç'ok ç'adırlar ile dolmuş. t'at'ar ol ç'adırları görünce, iki günlük' yoldan geri dönüb, P'adişahın huzuruna çıkıp cevap iyledi k'i "efendim ol Kara dağın arasında bir büyük' yayla var mavi ç'adırlar ile dolmuş. varısa efendim Şahzade Yürük' beyinin kızına aşkı olmuş dır" deyu h'aber verirk'en, birde Yürük' beyinin konakcısının saraya dah'il olduğunu P'adişaha h'aber verdiler. P'adişah gelen konakcıyı huzuruna ç'ağırıp "Türk'men beyinin kızı var mı dır" deyu süal it'dik'de, konakcı "evvet efendim Gülüzâr isminde bir dilber kızı var" deyu cevap eyledi: Bunlar bu sözde ik'en, P'adişaha` Türk'men beyinin geldiğini dah'i h'aber verdiler. P'adişah konak verilmesine emr iyledi. ve üç' gündün sonra huzuruna ç'ağırıp, beraber şeker ve şerbet'ler nuş eylediler: anden P'adişah "senin bir kızın varmış, Allahın emri ve peyğamberin sünnet'i üzre, onu oğlum Şah İsmayile ist'erim" dedik'de, heman Türk'men beyi "efendim baş üst'üne ben P'adişahımızdan kızımı esirgemem. Allah mübarek' eylesin" dedi. imdi şerbet'ler t'ek'rarlanıb dua ve sena ile iç'diler, oldem Şah İsmayile acele müjdeciler gidib "Türk'men beyi kızını sana verecek'" deyib, maslahat'ı bir bir ifade iyledik'lerinde, Şah İsmayil ğayet'le sevinib ve sazını eline alıb, bakalım neler söyledi:

*Herk'es şaz u mesrur olub güldüler,
Ömrümün hayat'ı Gülüzâr hanım,
Herk'es sevdiğim ismin verdiler,
Benim k'eman kaşlı Gülüzâr hanım:*

*Ne ola şad olub bende güleydim,
Müradıma maksuduma ereydim,
Bir dah'i ölmeden yüzün göreydim,*

Benim ahu gözli Gülüzar hanım:

*Kaşların benzet'dim kurulu yaya,
Cemalin benzet'dim göydek'i aya,
Gice gündüz yalvarırım Mevlaya,
Benim şirin gözli Gülüzar hanım:*

*Benim sevdiceğim Gülüzar h'ası,
Rak'ibler ç'ek'sinler dayıma yası,
şah İsmayil iç'di aşkın dolusu,
Göynümün sururu Gülüzar hanım:*

Bu beyit'lerin t'emamında sus oldu. şimdi sen kissei başka yüzden diyne: meger mukaddema şah İsmayili ol kız ile görüşdüren koca karı ol esnade kızın babası ile şehire gelmiş imiş, koca karı kızını şah İsmayile verecek h'aberini aldıkda, varayım kızın validesine müjde vereyimde biraz bah'şış alayım niyet'yle, kalkıb doğru kızın validesine gidib, "müjde Hanım. P'adişah kızını k'endi oğlu şah İsmayile ist'emiş, ve bey dah'i söz vermiş" deyince, heman kızın anası ğazebe gelib, "bire ne dimek' olsun, ben kızımı P'adişahın oğluna vermem" deyib, ç'adrları yıkdırıb, ve cümle ademlerini t'op'layıb Hind t'arafına git'mek' üzere yola revan oldular: Onlar git'mek'de olsun, beride T'ürk'men beyi dah'i P'adişaha "efendim, kızın biraz ek'sik'liyi var, gel bana kırk gün möhlet ver, zira ancak hazır olabilirim" dedik'de, P'adişah dah'i kırk gün möhlet verdi: imdi T'ürk'men beyi P'adişahdan izin alıb ve yola ç'ıkıb, ol Karadağa ç'ıkdıkda, bakar k'i ovanın yerinde yeller eser ve bir k'imse kalmamış, ancak bir eski ç'adır var. T'ürk'men beyi ol ç'adırdan h'aber alıb k'endi dah'i onların arkasından yola revan oldu: biz gelelim şah İsmayile. şah İsmayil kırk gün t'ehammül idebileceğine asla akılı k'esmeyib, yanındak'i bulunanlara "arkadaşlar, şimdi ben uykuya yat'ıb, t'amam kırk gün uyuyacağım, olmaya k'i beni kırk günden evvel uyandırarsınız" deyib yat'dı: P'adişah dah'i bir mük'emmel düyün t'edarik'ini görmeye başladı ise, kız t'arafından bir h'aber get'iren zuhur it'memesine vesvese edib, h'aber almak iç'ün emr eyledi bir t'at'ar gönderilib bir h'aber alınmasına. t'at'ar dır yola ç'ıkıb, ve ol Karadağa yet'işince bakdı k'i k'imse kalmamış. geruye avdet' ve P'adişaha "Efendim, ol ç'adrların yerinde bir karış ot' bit'miş" dedik'de P'adişahın bu cevabda k'eyfi bozuldu. bu h'aber şah İsmayilin kulağına gidince, şah İsmayil melil mahzun babasının huzurına gelib ağlayarak bu beyit'leri söyledi:

*Seherden oğradım hürü ğılmane,
Hani benim Gülüzarım gelmedi,
Aldırdım aklımı oldum divane,
Hani benim Gülüzarım gelmedi:*

*K'endi bir beyzade güzel dir eli,
Sedayi bülbüle okşat'dım dili,
Bir mine gerdanlı p'üsgürme benli,
Hani benim Gülüzarım gelmedi:*

*Cemaline giymiş dürlü elbise,
Onu gören medhin ider her k'ese,*

*K'ucdum gerdanından aldım bir p'use,
Hani benim Gülüzârım gelmedi:*

*Şah İsmayil der k'i sevdaya yandım,
Yarin nasihat'ın unudub kaldım,
Aşkın dolusunu iç'ib mesd oldum,
Hani benim Gülüzârım gelmedi:*

Oldem P'adişah “*Veziiri ç'ağırın*” deyu emr iyledi. Vezir dir gelib, P'adişah maslahat'ı evvelinden sonuna kadar bir bir nakl edib, ve t'at'arın get'irdiyi h'aberi dah'i ağnatdırıb Vezirden bir ç'are mat'lub it'dik'de, Vezir “*P'adişahım, bir sözüm var, eyer minasib ise söyleyim*” dedik'de, P'adişah “*söyle bakayım h'ayr ola*” deyince Vezir, “*P'adişahım gel bir t'ellal nida it'direlim, şöyle k'i, K'andihar P'adişahının oğlu Şah İsmayil bu günlerde evlenecek, K'andiharda ne kadar kız var ise cümlesi giyinib kuşanıb cumaa günü Gülşan bağç'esine cem olsunlar*” dedik'de, P'adişah “*pek' iyi olur*” deyib, heman her t'arafa dellallar ç'ıkardıb, P'adişahın emrini ahaliyi memlek'et'e beyan iylediler: İşt'e ol zeman bir adem kızların t'elaşını görmek' iç'ün K'andiharda bulunmalıydı: bu kızlar P'adişahın oğluna şirin görünmek' iddaası ile, bir birine nisbet'lerle giyinib kuşanıb, ve düzenlenib, Gülüşan bağç'esine doldular: birde Şah İsmayil Gülüşan bağç'esine gelib, k'öşge ç'ıkıb, ot'urdukda gördü k'i, ne bakarsın memlek'et'de ne kadar kız var ise bağç'eye dolmuşlar. heman sazını eline alıb, bakalım kızlara ne söyledi:

*Bölük' bölük' olmuş hürü kızları,
Hiç' birisi Gülüzare beynzemez,
Gönül sevdiyi dir güzel dünyade,
Hiç' birisi Gülüzare beynzemez.*

*K'imi aller giymiş k'imi kırmızı,
K'imi gül devşirir k'imi nergizi,
K'imi Şeyh'ülislamın Vezirin kızı,
Hiç' birisi Gülüzare beynzemez:*

*K'imi aller giymiş k'imi turuncu,
K'iminin ağızındak'i dişleri incu,
K'iminin koynunda cevahir kabi,
Hiç' birisi Gülüzare beynzemez:*

*K'imi aller giymiş k'imi zeryabi,
K'iminin dünyada yok dur erbabi,
K'iminin koynunda cevahir kabi,
Hiç' birisi Gülüzare beynzemez:*

*Şah İsmayil aşka yandı t'ut'uşdu,
Kızlar ile helallaşdı görüşdü,
Gülşan bağç'esine velvele düşdü,*

Hiç birisi Gülüzare benzemez:

şimdi şah İsmayil böyle söyleyib, kalkdı konağına git'di. babası oğlunu huzuruna ç'ağırdıb, "oğlum bir Yürük' beyinin kızı iç'in bu kadar neye` melul olursun, ve hem yürük' kızı ol t'arafdan git'miş orada bir k'imse yok dır. gel oğlum şu kızdıan ferağat' idelimde sana ondan güzel bir kız alı vereyim" dedik'de, heman şah İsmayil kalkıb p'ederinin elini p'us edib "ey benim dövlet'lu babam, sen şimden sonra bu yerlerde kal dersen ben buralarda kalamam, benim bu yerlerde k'imsenin kızına aşıklığım yok dır. ben bu memlek'et'den şayrı git'meliyim, eyer Gülüzarı dah'i bulamazsam, bari yolunda öleyim" dedik'de, babası "gel it'me eyleme" deyu bir ç'ok nasihat'lar dah'i verdi ise h'ayr it'medikden, P'adişah şazebe gelib. "var cehennemem git', senin gibi evlad bana lazım deyil dir" deyib, karşısından kovdu: şah İsmayil dah'i anden hazineye girib, bir heybe dolusu alt'un` kılıc, şarkı ve mızrak, cümle harb alat'ını alıb, dışarı ç'ıkdı. anden ah'ıra gelib. Kamer Tayı alıb, k'endi sarayına gelib hazırlanmakde olduğunda, validesine haber verdiler. o da heman P'adişaha varıb "şah İsmayil Gülüzarın ardından gidiyor, sen bir P'adişah olasın da bir evladının ç'aresini göremeyesin" dedik'de heman P'adişah kale kap'ucularına h'aber gönderib "kap'uları kap'ayıb k'endileri dah'i bir t'arafa kaç'sınlar" deyu emr iyledik'de, heman k'apucular k'apuları kap'ayıb k'endileri dah'i birer t'arafa kaç'dılar: birde şah İsmayil Kamer Tayına binib giderk'en, anası h'aber alıb, başının saç'larını yolarak, şah İsmayilin karşusuna ç'ıkıb, "oğlum nereye gideyorsun. sen bir P'adişah evladı olasın da, böyle bir kız iç'in dağlara düşesin" dediğinde, ol dem şah İsmayile bir aşk gelib, aldı sazı eline, bakalım validesine neler söyledi:

*Ana südüin helal eyle,
Gözlerinden dökme abi,
Nayıl oldum ben bu derde,
Asla derdimin yok dur hisabi:*

*Ne babam derdime ağlar,
Bu hasret' cigerim dağlar,
Ben giderim anam ağlar,
İmdat eyle hakk cenabi:*

*Neyleyim dünyada vari,
T'erk' iderim bu diari,
Ç'ün kaç'ırdım nazlı yari,
Dünyanın yok dır karari:*

*Kamer T'aya vurduğum zengi,
Bülbül öt'er seher vakt'i,
Babam boş koymasın t'ah'di,
Yıkılır t'ac u mihrabi:*

*Kamer T'ayı saldım yola,
Ç'ığırdım kırkları bile,
İmdat eyle şah İsmayile,
Olayım h'ak'i t'ürabi:*

bunları dedik'den sonra yola ç'ıkıb, bakdı k'i kale kap'uları kap'alı ve kap'ucular meydanda yok, heman Kamer T'ayı ol yana bu yana oynadı, anden bir üzengi vurub, nasıl k'i kale kap'usuna bir gürz vurdu ise, kale kap'usu dır t'arumar olub düşdü, anden yola revan olub, ol ç'eşmenin başına geldik'de, Şah İsmayile bir ğaflet' gelib orada sazını alıb, başladı bu beyit'leri ağlayarak söylemeye:

*Yat'muş ıdım bende h'abı ğaflet'de,
Derunim aşk ile doldu neyleyim,
Erenlerin sırrı bize ğalib dir,
Sevdasın serime saldı neyleyim*

*Bilmem melek mi dir yoksa mı hürü,
Arayıb bulmal ol nazlı yarı,
Kat'mer kat'mer olmuş yüzünün nuri,
Anın şavkı aklım aldı neyleyim*

*Şah İsmayil bilir bülbül dilinden,
Ayrı düşdüm şimdi nazlı yarimden,
Bade nuş eyledim kırklar elinden,
Yolumuz ğurbet'e düşdü neyneyim*

Böyle deyib k'esdi. anden ç'eşme başından kalkıb at'ına binib, t'azıyı ceyrana saldıĝı yere geldik'de, yine bunu bir ğaflet' alıb, bakalım orada neler söyledi Şah İsmayil:

*Ben t'azımı bunda saldım ceyrane,
K'ül oldu vicudım döndü bir yane,
T'erk' it'miş vet'anın git'miş bir yane,
Yayla benim Gülüzarım gördün mi:*

*Beni mecnun edib daĝlere saldı,
Git'diĝi yolları bilmeyib şaşdı,
Ben neyleyim gülüm benim ciyerim deri,
Yayla benim Gülüzarım gördün mi:*

*Şah İsmayil kalbi mahzun gideyor,
Akl u fikri başdan bir h'oş uç'yor,
Bu yaylada melil melil bakıyor,
Yayla benim Gülüzarım gördünmi:*

Şimdi bunu söyleyib ol aradan at'ına binib, yola revan olub, yirük' ç'adırlarının olduĝu yere geldik'de, bir de bakar k'i ç'adırların yerinde yeller eser cinler ç'elik ç'umak oynar bir k'imse yok, ve ol yerlerde adam boyunda ot'lar bit'diyini gördük'de gözleri yaş ile dolub, bakalım yine ne söyledi:

*Yine üçe daĝlar ç'ök'müş dümane,
Akdı ç'eşmim yaşı döndü ümmâne,*

*Bir h'aber sorayım ç'ayır ç'imene,
Ç'imen benim Gülzârım gördün mi:*

*Bilmem Hinde git'di yoksa Yemene,
Bilmem bu derdimi desem k'ime ne,
Aceb k'imler konu nazlı yarime,
Seller Gülzârımı gördünüz mi:*

*Bilmem Mısra git'di bilmem Halebe,
Genc yaşımnda beni saldı at'eşe,
Bir h'aber sorayım dağ ile t'aşe,
Dağlar t'aşler Gülzârım gördünüz mi:*

*Yük'sek'lerden gelen geç'en t'urnaler,
Ala bilirmiyim sizden bir h'aber,
Güz geldik'ce dök'er ğazeli bağler,
Güller Gülzârım gördünüz mi:*

*şah İsmayil bend ol yarin sözüne,
Bi ot düşmüş yüreyimin üstüne,
Dah'i t'fıl ik'en düşdüm peşine,
Yollar Gülzârı gördünüz mi:*

Bu beyit'leri söyledik'den sonra oradan kalkdı, ve at'ına binib yola revan oldu bir gün, beş gün derk'en t'emam bir aylık yol aldı. esnayı rahde bir düz ovaya yet'işib, bakdı k'i ovanın ort'asında bir müzeyyen saray var, ol saraya yaklaşıb gördü k'i, ne bakarsın, gözler kamaşır ve ayne gibi p'arlar, kap'usunu aradıkda bulamadığından, heman orada şah İsmayil sazını eline alıb, başladı bu beyit'leri söylemeye:

*K'andihardan geldim sana,
Saray senden yol ist'erim,
Beni savma yana yana,
Saray senden yol ist'erim:*

*K'im yap'mış bunun yap'usun,
Ne yük'sek' kurmuş binasın,
Bulaydım yap'an ustasın,
Saray senden yol ist'erim:*

*Yok dır kap'usu geç'eyim,
Kanadım yok dır uç'ayım,
Bir su verin kana kana iç'eyim,
Saray senden yol ist'erim:*

*Şah İsmayil geldi sana,
Sendek'i olan mihmana,
Beni koyma yandan yana,
Saray senden yol ist'erim:*

Bunu söyleyib dört' t'arafına bir eyice nazar idüb bakdı k'i` kap'usu yok dır, heman atını sürüb, sarayın yanına gelib, nice bir gürz vurdu ise, sarayın bir t'arafı yıkıldı, iç'eriye girib at'ını bir t'arafa bağlayıb, k'endi dah'i nerdibanden yokarıya ç'ıkıb, gördü k'i sekiz oda var, ve yalnız bir odası p'erdeli idi, heman ol p'erdeyi aç'dıkda` bakdı k'i ne` bakarsın bir alâ gözlü kız k'ergef işler ve gözlerinden yaş yerine kan damlar. Şah İsmayil bu kızı böyle görünce, heman orada sazını alıb, bakalım kıza ne söyledi ve kızdan ne cevab aldı:

ALDI ŞAH İSMAYİL

*Benim bir derdim var senden beş bet'er,
Söyle Peri ne dir derdin bileyim,
Gizli derdlerine derdler kat'ayım,
Söyle Peri derdin ne dir bileyim:*

ALDI KIZ

*Sefa geldin ot'ur derdimin vari,
Derdim ç'ok dur sana nice söyleyim,
Alem t'abib olsay derman bulamaz,
Derdim ç'ok dır sana nice söyleyim.*

ALDI ŞAH İSMAYİL

*Ben senin derdin bilsem gerek' dir,
Hasret'imi senden alsam gerek' dir,
Kolum oynar kılıc çalsam gerek' dir,
Söyle Peri ne dir derdin bileyim:*

ALDI KIZ

*Felek vurgunuyum ağrıyor başım,
Didem kan ağleyib dök'er göz yaşım,
Düşmana gönderdim yedi kardaşım,
Derdim bu dır sana nice söyleyim:*

ALDI ŞAH İSMAYİL

*Dayanamam edasın ----ına,
Bu zezem sük'k'er gibi özüne,
Gel hey Peri benlik' it'me özüne,
Söyle Peri derdin ne dir bileyim:*

ALDI PERİ

Kul olayım senin şirin diline,
Yolcu isen var git' doğru yoluna,
Rahm eyle gel ben t'ek' mecnun kuluna,
İğid derdim ç'ok dur nice söyleyim:

ALDI şAH İSMAYİL

Doğru söyle Peri derdin bileyim,
Uğuruna canım feda kılayım,
Her dürlü derdine derman olayım,
Söyle Peri ne dir derdin bileyim:

ALDI PERİ

Diyne iyid benden doğru cevabı,
Neyleyim seversen h'ayr u sevabı,
Yedi kardaş ç'eker gönül ezabı,
Derdim bu dur sana nice söyleyim:

ALDI şAH İSMAYİL

H'ayli dem dir yar cemalin görmedim,
Girib bağç'esine gülün dermedim,
şah İsmayilem ben mürada ermedim,
Söyle Peri ne dir derdin bileyim:

ALDI PERİ

Ne ah'arden geldin ömrümün vari,
Niç'ün vurdun yıkdın burcun hisari,
Sana kurban olsun bu Güllü Peri,
Ağam bu dır derdim nice söyleyim:

şah İsmayil Gül Peri ile söyleşdik'den sonra, bir birine aşık olub, başladılar muhabbet'le şeftalilerin olmuşlarını t'op'lamaya ve olacakları dah'i meydana at'dılar. şimdi şah İsmayil söze gelib "canım Peri senin kardaşların nereye git'diler" deyu süal it'dik'de` Gül Peri ağlayarak, "şu karşık'i koca dağın ardında Devler ile ceng it'meye git'diler, ve hem bu gice vakaamda gördüm k'i kardaşlarımın ik'isi şehid olmuş, ben ağlamayım da k'im ağlasın" dedik'de, şah İsmayil "gel ol dağın yolunu bana göst'er, gideyim bakayım nasıl olmuş" dedi ise` kız dah'i "gel ağam yolunu göst'ereyim" deyib, aşığa enib dağın yolunu t'arif eyledi: şah İsmayil doğru ol dağa ç'ıkıb` gördü k'i ik'isi şehid olmuş ve beş kardaş ceng ideyorlar. şimdi şah İsmayil k'endi k'endine dedi, "azlığa git'sem benlik iyledi derler, ç'okluğa git'sem, korkdu derler, bari ik'i asker'in ara yerlerine varayım da, bir Tangrı selamını vereyim, her k'im alırsa ol t'arafa gideyim" deyib` ort'a yerlerine vardı selam verdi. ol beş kardaşlar selamını aldılar, ol vakit şah İsmayil sazını eline alıb bakalım Devlere neler söyledi:

*Üce dağ başında sak'in eyledim,
Aman Allah aman sen imdad eyle,
Yok dır anam at'am beni kayıra,
Aman Allahım gel sen imdad eyle:*

*Yarat'dın ademi, havada kuşu,
Hük'münden t'it'ret'din dağ ile t'aşı,
Mevlam sen kurt'ar gel yedi kardaşı,
Aman Allah aman sen imdad eyle:*

*Yarat'dı güneşi cümle alemi,
Her vakıt' okunur ismi k'elami,
Varayım vereyim T'angrı selami,
Aman Allah aman sen imdad eyle:*

*Karşıda görünür bir büyük' ordu,
Mevlam bana verdi bu aşk u derdi,
Git'di Güllüzarım boş kaldı yurdu,
Aman Allah aman sen imdad eyle:*

*Şah İsmayil geldi girdi meydana,
Sürem Kamer T'ayı varam düşmana,
Ç'ek'em Zülfi'h'arı boyansın kana,
Aman Allah aman sen imdad eyle:*

Beyit'ler t'emamında at'dan aşağı fırlanıp, at'ın kolanını yedi yerden çekip, yine bindi. zülfi'h'ara el at'ıb, ya Allah deyib Devlerin iç'ine bir giriş girdi k'i, ve canı gönülünden bir kılıc oynat'dı k'i cayırcayırcı Devşeri kırmağa başladı. bir ande Devlerin kanını yere dök'dü. bir ande dah'i cümlesini kırıp ve k'endi bir t'arafa çekilib ot'urdu. Şimdi bu beş kardaş dah'i Şah İsmayilden korkdular zik'r itme ile k'i, bizleri dah'i şimdi kırar deyu. Heman k'üç'ük' karndaşları "*canım bu iyid bize düşman olsa, gelib bizim düşmanlarımızı kırmaz ıdı. şimdi bu iyide buyurun bir k'ahve iç'elim demek' minasib deyil mi dir*" dedik'de, büyük' karndaşları "*sen var davet' eyle*" dedi: Ol dem k'üç'ük' karndaşları ileraye gidib, Şah İsmayili seraya davet' eyledi. Şimdi bunlar beraber seraya gelmek' iç'ün yola çıktılar, emma seraya yakın gelince k'üç'ük' karndaşları ileraye varıp, gördü k'i serayın bir yanı yıkılmış. orada gayet' h'ırslanıp, "*seni gidi saç'ı buç'uk mek'k'âre, biz ik'i karndaşdan ayrıldık, sen ise bunda sefa sürersin. şimdi seni kırk p'arç'a iderim*" deyib, iç'eruye gidib gördü k'i, kızkarndaşı k'ergif işleyor, heman kızkarndaşının üzerine hücum birle "*brre kız, buraya k'im geldi*" dedik'de, kız dah'i "*bir kır at'h iyid geldi*" deyu cevap verince ol dem k'endilerine gelen p'ehlivan olduğunu ağnadı: İmdi kızkarndaşına "*bir ocak kahve p'işir*" dedik'de, kız dah'i kahveyi p'işirmeye meşğul olmakde olsun, bu t'erafden Şah İsmayil büyük' karndaşleri ile beraber seraya dah'il oldu: Bunlar dır ot'urub, kahve t'üt'ün iç'ib, k'eyfleri t'emam olduktan sonra, beş karndaş müşavere iylediler k'i "*kızkarndaşımız şu iyide verelim*" deyu, ve gelib Şah İsmayile "*Şahzadem, Allahın emri üzre kız karndaşımızı sana vereceyiz ve hem verdik' mübarek' olsun*" deyib, başladılar şek'erli şerbet'ler iç'meye. bunlar dır kız ile bir arade zevk u sefade olsunlar, emma Şah İsmayil Gül Peri ile

yat'dığı vakit' araye kılıc koyub öyle yat'arlar idi, ve t'en t'ene asla dokunmaz idi: Bir gün şah İsmayil deruni dilden bir ah ç'ek'ib felek' ayinesini siyah eyledik'de, heman Gül Peri "Ey efendim, bu ne demek' olsun, bizim bir ek'sik'liyimiz olmadığı halde sizin a'h ç'ek'menizin sebebi ne olabilir" dedik'de, şah İsmayil "gerç'i bizim bir şeyimiz ek'sik' deyil amma, ben senin gibi bir Gülüzardan ayrıldım, ben onu bulmadıktan sonra benden k'imseye meded olmaz, ve hem onun hasret'i iç'erimi yakıyor, aman Gülperi hanım doğru söyle, eger buralardan geç'ti ise, bana h'aber ver k'i gideyim bulayım ve onu da seni de alıb beraberce K'andihara gidelim" dedik'de, Gül Peri "H'ayr efendim, benim ondan hiç' bir h'aberim yok dır" deyib kalkıb karndaşlerine "işit'diniz mi enişdeniz gidiyor, gelin bakın" dedik'de, heman karndaşleri gelib "şahzadem nereye gidecek'siniz" dedik'lerinde, ol dem şah İsmayil "ağaler, benim bu diara geldiyimin sebebi', benim bir sevdiyim var ıdı, onun için ben bu t'arafa gelmişim, acaba bu t'arafdan geç'ti mi deyu sormak için sizlere rast' gelib, hemşireniz bana kısmet oldu, lak'in ben onu bulmadıktan sonra, benden bir ferddi medar olmaz" dedik'de, karndaşları "Allah selamet' versin amma, şahzadem, yolunun üst'ünde bir arab var dır, eli p'ek' kanlı dır, k'endini gözet', seni Allaha ısmarladık" dediler. ol dem şah İsmayil veda edib ve Gül Peri ile öpüşüb, yola revan oldu, t'amam kırk gün gidib, kırk birinci gün arab üzenginin sarayına yakın geldi, bir de ne bakarsın, gördü k'i bir ova iç'inde bir alâ saray var, ve sarayın önünde bir az ç'adırlar kurulmuş, ve ç'adırların yanlarında ol kadar askerler var k'i, hesabı malüm deyil. şimdi şah İsmayil ol ç'adırların yanına geldi, amma bunu k'imse görmedi. heman bir ç'adır iç'ine girdi, gördü k'i bir lenger ik'i kaşık ve ik'i dilim ek'mek' var. Heman lengerin kapağını aç'dı k'i ne bakarsın, p'ilav lak'in kırmızı kan ile p'işmiş, heman şah İsmayil kaşığın birini alıb yemeye başladı. bu p'ilavı yer ik'en öt'e t'arafdan Arab üzengi haykırarak bağırdı "ey iyit, ona kanlı p'ilav derler. benim ile imt'ihan ol da öyle başla yemeye" dedik'de, orada şah İsmayil sazını eline alıb, bakalım Arab üzengiye ne söyledi:

ALDI şAH İSMAYİL

K'andihardan geldim mürad almağa,
Aman Arab gel incit'me beni,
Koyu ver k'i gideyim k'endi yoluma,
Aman Arab aman incit'me beni:

ALDI ARAB

Sahradan bir k'ek'lik' düştü duzağa,
Avını şaşırmış düşünüb gider,
Korkusundan dudakları ç'at'lamış,
Ağlaşır gözünden yaş akıb gider:

ALDI şAH İSMAYİL

Canım Arab düşme benim p'eşime,
Deyme şahin p'enç'e vurmaz leşime,
şimdi nazar eyle t'ez savaşıma,
Aman Arab gel incit'me beni:

ALDI ARAB

Ç'ıkıb yük'sek'lerden kaya bakarım,
Gelen düşmanları vurur yıkarım,

*T'una seli gibi kanlar saç'arım,
Akan ç'aylar coşu verir gider:*

ALDI ŞAH İSMAYİL

*Neylersin gelenden alırsın bacı,
Öldürürüm Arab yok dır ilacı,
Yıkarım başına sarayı t'acı,
K'ölen olam Arab incit'me beni:*

ALDI ARAB

*Ç'oğundan almışım bunca şik'âri,
Görmezmissin k'elleden bunca hisari,
Ç'okları sen gibi ağlet'dim zari,
Buraya gelen bize baş verir gider:*

ALDI ŞAH İSMAYİL

*Hezaran kalkam alam elime,
Ç'ağırırım H'ızırı kırkları bile,
Mevlam imdad eyle Şah İsmayile,
Mevlanın aşkına öldürme beni:*

ARAB

*Ç'ocuksun meydanın deyilsin dengi,
Korkusundan kaç'muş yüzünün rengi,
Hiç' sen duymadın mı Arab üzengi,
Buraya gelen bize baş verir gider:*

Şimdi bunlar böyle söyleşib dururk'en, Şah İsmayil bakdı k'i, ne bakarsın bir Arab k'i, bir dudağı yerde ve ol bir dudağı K'eşiş dağından nşan verir. Şah İsmayil Arabı görünce, “*ne bağırıp ç'ağırıyorsun, in aşığa senin ile merdane ceng idelim, ya Allah sana verir ya bana*” dedik'de` heman Arab üzengi yerinden kalkıb, ah'ıra enib Kara bacağın üst'üne binib ik'i yüz elli bat'man gürziyi eline alıb meydana ç'ıkıdı. Şah İsmayil Arabın meydana geldigini gördük'de, heman k'endisi dah'i yerinden sıç'rayıb Kamer T'ayın üzerine binib Araba karşı vardı. şimdi Arab “*ç'ocuk hamla eyle*” dedik'de, Şah İsmayil dah'i “*hamla senin dir*” dedi, oldem Arab k'endi k'endine mülâhaza edib “*bundan neolacak, ben bunu bir hamlada alırım*” deyib, bir nağara basıb gürzü yedi yerinden kavrayıb, hamla eyledi. ve gürzü sip'er t'ut'ub gürzü gürziye dokundukda at'eşler saç'ıldı, ik'isi dah'i t'ozlar iç'inde kaldılar, Şah İsmayili alıb savurdu, vakaa k'endisine bir zarar olmadı ise de, anasından emdiyi südü burnundan geldi. emma Arab dah'i “*ey vah şu ç'ocuğa yazık it'dik*” deyib, meydan başına vardı. Şah İsmayil heman k'endisini devşirib canı gönülde bir nağara vurdu k'i, cihan güm güm gürlmeye başladı. Arab bunu işidince korkusundan dudakları ç'at'layıb, kaç'maya yüz t'ut'du ise de Şah İsmayil “*bre Arab, nereye gideyorsun, aldığım gibi sana veremezsem anamdan emdiyim süd bana haram olsun, iş'te geldim dur*” deyib, Arab ile gürzi gürziye` kılıc kılıca` ve gargı gargıya gelince, inayet'i bari Şah İsmayil bir gürzi vurduğu gibi Arabın at'ı t'ek'erlenib, ve Arab dah'i at'dan yuvarlanıb t'ek'er mek'er oldu. Heman Şah İsmayil at'dan aşığa enib,

ve Arabın gök'sü üzerine ot'urub, belinden ğanç'eri ç'ıkarıb Arabın gök'süne vuracak mahalde, Arab yüzünden nikabi kaldırdı, şah İsmayil bakdı k'i, Arab dedigimizin yüzü ayın on dördü gibi p'arlamaya başladı. şimdi şah İsmayil Arabı böyle görünce aklı başından gidib, oraya yıkılıb kaldı, oldem Arab üzengi "ben şimdi buldum ağamı bre kızlar ç'ap'uk su get'irin" deyu emr iyledi: şimdi kızlar suyu get'irib, ve şah İsmayilin yüzüne serp'ib, aklı başına get'irdiler. anden Arab şah İsmayilin kolt'uğuna girib, nerdibanden yokarı ç'ıkardıb, h'as odaya ot'urdular, şah İsmayil beş ğün bu odada Arab ile muhabbet' iyleyib vakt' geç'irirk'en, ğünün birinde şah İsmayil bir k'erre á h edib felek ayinesine siah et'dik'de, Arab üzengi "aman efendim ne iç'in ah ideyorsun söyle bakayım" dedik'de, şah İsmayil "benim bu diyara gelmemin sebebi bu dır k'i, benim bir derdim var ve bu derdim iç'in bu diare gelmişim, bu derdi dağlara yük'let'sem dağlar göt'üremez. ben bir alâ gözlü yarden ayrıldım, anı bulmayınca benden k'imseye medar olmaz" dedik'de Arab dah'i "efendim, derdini bana bir eyice nakl iyle, ben senin derdine derman olurum" dedi. ol dem şah İsmayil "sult'anum benim derdim, T'ürk'men beyinin kızı Gülüzar hanım, benim nişanlım ıdı. anası razi olmayıb kızı alıb kaç'ırmış, ve nereye kaç'ırdığı malün deyil dir. bende arkasına düşüb arark'en, siz bana kismet' oldunuz. eger h'aberin var ise söyle gideyim" dedik'de, Arab "ey efendim, senin ile beraber gidelim arayıb bulalım, canım senin yoluna feda olsun" deyib, ol arada hazırlanıb, ve ol mahalden kalkıb Hind t'arafına revan oldular: Bunlar kırk ğünden Hinde dah'il olub, bir ğün şehrin iç'ini gezerk'en, Hindin üsd başında bir h'arab ev iç'inde bir koca karı buldular. ve yanına varıb selam verdik'lerinde "valide bu ğice sana misafiriz" dediler. Koca karı "oğlum eyi amma burada sizin beygirlerinizi bağlayacak yerim yok dur" deyince, şah İsmayil elini cebine sokub, bir avuc alt'un koca ninenin eline verdi. koca karı alt'unları görünce "oğlum, evin alt'ında bir ah'ır var dır", at'larını ah'ıra bağlayıb, ol ğün onda miħman oldular, ve akşam yemeyi yeyib yat'mak üzre ik'en, sahat'ın ik'i sularında kulaklarına saz t'ef avazı geldi. bunlar koca kariya "valide bu saz tef avazı ne dir" deyu süal it'dik'lerinde, koca karı "oğlum bizim Hind şahunun bir oğlu var geç'enlerde T'ürk'men beyi buraya geldik'de şah T'ürk'men beyinin Gülüzar isminde kızını oğluna alı verecek idi ise de kız 'benim kırk ğün yasım var, kırk ğünden sonra alırım' deyu cevap iylemiş: şahzade bu kadar vakt'a t'ehammül idemediyinden her akşam böyle ç'alğılar ile eylendiriyorlar, ve bu akşam dah'i onbeşinci ğicesi dir" dedik'de, şah İsmayil dir kanı tep'esine sıç'rayıb Arab üzenginin yüzüne baktıkda, Arab "Allah k'erim dir, Mevla ğüzel yap'ar" deyib, ol ğiceyi bu mülhazalar ile geç'irdiler: ç'ün sabah oldukda, Arab üzengi şah İsmayil ile kalkıb, k'endi esvablarından koca kariya bir kat' esvab giydirib, ve bir avuc alt'un dah'i verdik'de, şah İsmayilde nşanlının alt'un t'arağını yanında bulunub ol dah'i alt'un t'arağını koca nineye verib "valide şimdi bir yol ile Gülüzarın evine gidib bu t'arağı onun eline verirsin, aman valide bunun cevabını senden ist'erim" deyib, koca kariya gönderdiler:

İmdi koca karı düyün evinin yolunu t'ut'ub eve gelince, kap'uyu ç'alıb iç'eri girdi ve "kızın kına t'asını vereyim" deyerek' nerdübanden ç'ark'en, Gülüzar rast' gelib "koca cadı, elindeki kına t'asını bırak, yoksa şimdi seni nerdübanden aşağa at'ıb, kırk p'arç'a iderim" dedik'de, karı dır koynundan alt'un t'arağı ç'karıb kıza göst'erdi. şimdi Gülüzar hanım t'arağı görünce, yanında olan kızları dışarı savıb, "gel ben seni ç'okdan görmemiş idim" deyib koca kariya yanına aldı, t'arağın ve t'arağı getirenin üzerine süaller eyledik'de koca karı "kızım senin ift'ade aşık olduğın şah İsmayil benim h'anemde misafir dir," deyu cevap eyledik'de Gülüzar hanım "e'y valide azizim şek'erden lezizim, ben şimdi Gülüst'an bağç'esine gideceyim ağşama kadar orada gezmek'deyim, onlarda oraya gelib beni bulsunlar" dedik'de heman koca karı k'endi h'anesine dönüb şah İsmayile Gülüzarın cevablarını söyledi: şimdi bunlar koca karının get'irdiyi cevablarından ğayet' h'oşlanıb, h'arçlık olarak bir mıkdar alt'un verdiler: her ne ise vakt' ah'şam oldu. bunlar kalkıb at'larını ç'ek'ib yola revan olub, ğülistan bağç'esine vardılar. Gülüzar hanım şah İsmayili görüb, şah İsmayil dah'i Gülüzar hanımı görüb, biribirlerinin boyunlarına sarılıb "efendim seni gök'de arark'en 'yerde buldum" deyib bir az vakt' can söħbet'i it'diler, ol vakt' şah İsmayil bir efk'âr gelib aldı sazı eline bakalım ne söyledi ve kızdı ne cevap aldı:

ALDI ŞAH İSMAYİL

*Bende bildim t'aze gelin olmuşsun,
Giyinmiş kuşanmış al ile gelir,
Girmiş yar bağç'esine delmiş devşirmiş,
Dost'una bergüzar vermeye gül ile gelir:*

ALDI KIZ

*Senden ayrılah bir dem gülmedim,
Nışanım sende dir yar sefa geldin,
Ben meylimi k'inselere vermedim,
Derdimin dermanı yar sefa geldin:*

ALDI ŞAH İSMAYİL

*Yeter oldu bu sit'emler yet'işir,
Göz göz oldu kara bağrım t'ut'uşur,
Ben sanırdım dudu kumru öt'üşür,
Sevdiyim bana şirin dil ile gelir:*

ALDI KIZ

*Yıkılsın bağç'eler ğayru neyleyim,
Dök'ülsün ayvalar narı neyleyim,
Senden özge ğayru yarı neyleyim,
Derdlere dermansın yar sefa geldin:*

ALDI ŞAH İSMAYİL

*Şah İsmayil geldi girdi gülşane,
Akar ç'eşmim yaşı döndü ümmâne,
Adulerin h'aber verir düşmane,
P'adişah dır ağır el ile gelir:*

ALDI KIZ

*Sefa geldin sefa ömrümün vari,
Uğruna ç'ek'erim ah ile zari,
Sana kurban olsun bu gülüzari,
Derdimin dermanı yar sefa geldin:*

Şimdi bunlar böyle söylerk'en, heman Arab üzengi celallanıb, Gülüzâr hanımı el p'enç'e edib, ve at'a bir üzengi vurub Şah İsmayil ile beraber yola revan oldular, giderk'en bir ç'eşme başına yet'işib, şunda bir az eylenelim deyerek' muhabbet'e başladılar, bu minval üzre konuşub dururk'en, Arab üzengi söze gelib "efendim ç'ok zeman dır bir birinizi görmediniz, gelin efendim şurada bir mıkdar Gülüzâr hanım ile sarılıb yatın, ben sizi beklerim" dedik'de heman Şah İsmayil kız ile kucak kucağa gelib ve elleri dah'i bir

birine sarıb yat'dılar. bunlar uyumakda olsunlar, şimdi kissei başka yüzden diyne. bir de Hind t'arafından bir kara düman zuhur iyledi. Arab üzengi bakdı k'i hisabsız asker geliyor, heman hazırlanmağa başladı, ve oğlan ile kızın yanına gelib, gördü k'i ik'isi dah'i mışıl mışıl uyuyorlar, bunları uyandırmaya kıymadı. heman döndü ve at'ının üzerine binib, ve sek'sen bat'man gürziyi eline alıb askere karşı vardı. bir nağara basdı k'i sanırsın gök gürlmeye başladı ve ac kurt koyuna salar gibi saldı, bir azını kırdı bir azı dah'i kaç'ırdı ve t'emam bir sahat'da cengi fet'h edib k'endisi dah'i geri döndü. bunların yanına vardı bakdı k'i daha uyuyorlar, yine uyandırmaya kıymayıb, Arab üzengi sazı aldı bakalım bunlara neler söyledi:

ALDI ARAB

*Gine düman ç'ök'dü Hindin yoluna,
Uyan hey sevdiğim gör neler oldu,
Dört' yanımız döndü kara dümana,
Uyan hey sevdiğim gör neler oldu:*

*şimdi h'aber gider Hinde Yemene,
Onlarda susamış bir avuc kana,
Bir t'ülki neylesin bir ac arslana,
Uyan hey sevdiğim gör neler oldu:*

*şimdi menzil git'di gelir habeşi,
Ben de onlar ile it'mem savaşi,
Dereler doldurdum kan ile leşi,
Uyan hey sevdiğim gör neler oldu:*

*şimdi h'aber gider gelir Frengi,
Onlarda iderler bizimle cengi,
Gör neler iyledi Arab üzengi,
Uyan hey sevdiğim gör neler oldu:*

Arab üzengi bunları söyleyib dururk'en, şah İsmayil uyanıb, "aman Arab, bir az kahvalt'ı get'ir yeyelim" dedik'de Arab üzengi yerinden kalkıb "buyurun efendim şurada beş on k'ek'lik vurdum hayde gidelim p'işirelim" deyib, Arab bunları alıb leşlerin yanına geldiler. şah İsmayil bunları böyle görünce, heman korkusundan geruye dönüb hazırlanıb at'larına sivar olub, yola revan oldular gide gide günlerde bir gün Arab üzenginin sarayına dah'il oldular. beş on gün orada eylenib, yük'de h'afif p'ahada ağır malleri alıb t'ekraren yola ç'ıkıldılar. anden Gül Perinin sarayına dah'il olduklarında` Gül Perinin karndaşları bunları karşılayıb, at'larından aşağı endirib "buyurun" deyerek', bunları nerdübanden yokarı ç'ıkarıb, Gül Perinin odasına varıb ot'urdular. bunlar söhbet' it'mek'de ik'en, Gül Peri oradan iç'eruye girib şah İsmayile yaklaşarak elini öp'dü ve Gülüzar hanımın yanına varıb` konuşmaya ot'urdu. Elhasıl şah İsmayil orada dah'i üç' gün misafir oldukdan sonra, şah İsmayil Gül Periye "hazır ol k'i gidelim" dedik'de, Gül Peri kardaşlarına gelib "biz gideyoruz sizde hazırlanın k'i gidelim" deyince, karndaşları, "h'ayr hemşire, bizler gelemeyiz, sizlere uğurlar olsun" ve yerlerinden kalkıb şah İsmayilin yanına varıb "şahzadem. sizler gideceyimişsiniz, Mevlam selamet' versin" deyince, şah İsmayil ve Arab üzengi ve Gül Peri hazırlanıb, at'larına sivar olub "duadan unut'mayın bizi" deyib yola revan oldular: Günün birinde K'andihar şehrine yakın bir ç'eşme başına gelib, ik'i tarafa nazar edib bakark'en, bir

çiftci gelib yer öpüb “Şahzadem sefa geldin h'oş geldin” dedik'de, Şah İsmayil “h'oş bulduk, hayde Şah babama git söyle k'i koç'u göndersin” dedik'de, çiftci yola çıkıp doğru P'adişahın serayına gelib huzuruna çıkıp, “müjde P'adişahım, Şah İsmayil geldi” deyu müjdeyledik'de, P'adişah dah'i bir avuc alt'un ihsan edib koç'ucu başıya dah'i “bir koç'u göndersin” deyu emr eyledi. İmdi koç'ucu başı koç'uyu alıb, ve ol çeşmenin başına get'irib gördü k'i Şah İsmayil ile üç t'anede ay p'arç'ası kızlar var, heman geri dönüb ik'i koç'u dah'i hazırlayıb, aldı geldi. İmdi bu koç'uların birine Güllüzar hanımı birincede Gül Periyi ve ol birine dah'i Arab üzengiye bindirib, üçü bir yerde yola çıkdılar. şimdi giderk'en Arab üzengi arabanın iç'inde bir remil at'ib remil fena geldik'de, heman Şah İsmayili çağırıp, “Şahzadem, bizi babanın serayına götürme, başka konağa gidelim zira remil fena geldi” dedik'de, Şah İsmayil “baş üstüne” deyib babasına h'aber gönderib, başka konak hazırlat'dı. bunlar şehire geldik'lerinde, h'ademeler bunlara karşı çıkıp, izzet' u ik'ram ile konağa endirdiler: Arasından bir kaç gün geç'ip Şah İsmayilin validesi hanım Sult'an beraberince beş on cariye alıb, “Varayım bakayım gelinlerim ne yap'ıyorlar ve ne iş işlerler” deyib, Şah İsmayilin konağına geldik'de, kızların üçü birden nerdübanden aşığa enib, kolt'uklarına girib yokarıya çıkardılar ve hanım Sult'anı k'öşede bulunan sırmalı minderin üstüne ot'urt'duklarında, kızların üçü birden el p'enç'e divan durdular: Şimdi hanım Sult'an bunlara nazar edib dururk'en, yüreyine haset' düşüb bir dürlü orada duramayıb, t'ezce yerinden kalkıp sarayına döndü: Akşam olub P'adişah hareme geldik'de, hanım Sult'an t'elaş ile P'adişaha “bu sahat Şah İsmayili öldürüb gelinleri almalsın yoksa k'endi k'endimi helak' iderim” dedik'de, P'adişah “Neye böyle yaban sözler söyleyorsun, hiç' bir adam evladını öldürür mi ve hemde gelin demek' evlad demek' dir, nasıl onları alabilirim” deyib sarayına dönüb k'endi k'endine mülahaza edib düşünürk'en “varayım gelinlere bende bakayım” deyib, kalkıp Şah İsmayilin konağına git'di. şimdi kızlar P'adişahı görünce üçü birden aşığa enib P'adişahın kolt'uklarından girib, nerdübanden yokarı ç'karıp, mücevherli t'ah't'a buyurdub ot'urt'dular ve üçü birden el p'enç'e divan durdular: P'adişah bir ona bir şuna nazar edib bakark'en, ol dah'i divan duran kızlara vurulub ve aşkıandan yerine ot'uramayıb derakab yerinden kalkıp sarayına geldi, birde “Veziri çağırın gelsin” deyu emr eyledik'de, Vezir dir huzuruna çıkıdı: P'adişah gazeb ile Vezire “var ç'ap'uk Şah İsmayili öldürüb, kızları al buraya get'ir” dedik'de, Vezir yer öpüb, “P'adişahım, Şah İsmayil t'ezeli k'endini ele vermez, gel buna diger bir t'ert'ib kuralım” dedik'de, P'adişah “sen bilirsin” dedi: Oldem Vezir “P'adişahım, bir ziyafet' t'ert'ib edib, ve yemekleri zehirleyib, Şah İsmayili davet' idesin, olur ise böyle olur” dedik'de, heman P'adişah Gülşan bağç'esine bir ziyafet' t'ert'ib edib, Şah İsmayili davet eyledik'de Şah İsmayil “baş üstüne” deyib hazırlanıb giderk'en, Arab üzengi bir remil at'ib, Şah İsmayile “gel Şahzadem, şu möhürü al ve gelen yemek'lerin üzerine gezdirib öyle yeyesin” dedik'de, Şah İsmayil möhürü alıb, doğru Gülşan bağç'esine geldik'de, P'adişah “buyurun oğlum” deyib, yer gösterdi: her ne hal ise, bir az müsahebet'den sonra, yemek'ler gelib, Şah İsmayil her yediyi t'aamların üzerinden mahud möhürü gezdirib, öyle yer idi. yemek'den sonra, babasının elini öpüb konağa döndü: P'adişah Şah İsmayilin ölmediyini h'aber aldıkda, Veziri huzuruna çağırıp, “lala bu t'ert'ib fayide it'medi” dedik'de Vezir, “P'adişahım, Mevlanun öldürmek' istemediyi kulu biz nasıl öldürebiliriz” dedik'de, P'adişah gazedlenib “olmaya k'i sağ kalsın, anın vicudini dünyaden kaldırmanın bir yolu düşünmelisin” dedik'de, Vezir oldem başka bir t'ert'ib düşünüb “P'adişahım, sizler eyi sat'ranc bilirsiniz, Şah İsmayilde bilir, imdi bir gün onu davet' edib sat'rac oynarsınız, ol sizi yenerse sayılmaz, siz onu yendiğinizde, kollarını bağlarsınız ve anden meramınızı icra idersiniz” dedik'de P'adişah yine Şah İsmayili davet eyledi (yazık k'i Arab üzengi bu defa mizacsız olduğundan bir remil at'amadı): İmdi Şah İsmayil P'adişahın sarayına geldik'de, P'adişah “bu gün canım pek sıkıldı, gel oğlum, senin ile bir santrac oynayalım” dedik'de Şah İsmayil “pek eyi baba” deyib başladılar oynamağa. Şah İsmayil biri bir ardınca babasını üç defa yenib, bakdı k'i babası gazedlanmaya başlıyor: Şah İsmayilin yüreyi acınıb, k'endi k'endine “bari bir defa da ben yenileyim” deyib bir oyun yenildik'de, P'adişah “Şahzadeyi bağlayın” deyu emr eyledi, heman Şah İsmayilin kollarını arkasına bend eylediler.

P'adişah "oğlum bunları kır bakayım" dedik'de, şah İsmayil bir k'erre gerildiği gibi, ip'leri k'üt'ür k'üt'ür kırdıkda, P'adişah "oğlum, bu dünyade seni ne t'ut'ar" deyu süal iyledik'de, şah İsmayil "baba bu dünyade beni yayımın k'irişi t'ut'ar" deyu cevap eyledi:

P'adişah "varın şunun yayımın k'irişini get'irin" deyu emr eyledi` heman varıb yayımın k'irişini get'irdiler: şah İsmayil "işt'e parmaklarım kırılır, fakat' bu k'iriş kop'maz" deyince` heman onun ile bağlanılmasına emr olundu, ol dem şah İsmayili ol get'irilen k'iriş ile bağladılar. oldem P'adişah "t'ez cellad gelsin" deyu emr iyledik'de, şah İsmayil cellatlara "ağalarım, k'erem u inayet' kılın, babama bir ik'i msra beyit' söyleyim, ondan sonra beni öldürün, emr böyle imiş" deyib aldı sazı bakalım neler söyledi (bu aralık şah İsmayil k'endini zay it'miş idi):

Kurban olam eşiğinin t'aşına,
Zulum dır şah baba öldürme beni,
Göt'ür beni validemin yanına,
Zulum dır şah baba öldürme beni:

Uyma baba uyma düşman sözüne,
Evlad de babanın serfirazı dır,
İğidin şöhret'i ik'i gözi dır,
Zulum dır şah baba öldürme beni:

İk'i başdan düşdüm a h u fiğane,
Hiç' adem kıyar mı öz evladına,
Yazık' dır he y p'eder düşmez şanına,
Zulum dır şah baba öldürme beni:

Zalım felek' бүk'dü kıldı dalimi,
Kuzum baba et'me bana zulumi,
Bağladın kollarım kasdın elimi,
Zulum dır şah baba öldürme beni:

Aman baba alma ah u zarimi,
Bit'irmişim namusimi arimi,
Elimle vereyim Gülizarimi,
Zulum dır şah baba öldürme beni:

Gine şah İsmayil çek'er bir acı,
Baba sensin benim başımın t'acı,
K'eserler mi bağda bit'en ağacı,
Zulum dır şah baba öldürme beni:

Şah İsmayil bunları söyledik'den sonra P'adişah “*hayde ç'ap'uk bir saat' evvel şunu kat'l edin*” dedik'de, Şahzadei alib siaset'gâhe göt'ürürk'en, birde memlek'et'in hacıları hocaları P'adişahın huzurına gelib, “*P'adişahım, Şahzadenin ömrünü bize başışla*” deyu ç'ok reca iyledik'lerinde P'adişah, “*ömrünü size başışladım, lak'in ik'i gözüne mil ç'ek'ilmeli*” deyince, Şah İsmayili celladlara t'eslim iylediler. ol vakit' Şahzade cellatlara “*ağaler, sizlere bir recam var, gözlerimi ç'ıkartdığınızda, sağ gözümü sol cebime ve sol gözümü sağ cebime koyasınız deyu vasiyet'im var*” dedik'de, ol dem ik'i gözüne mil ç'ekib Şahzadenin vasiyet'i üzre eylediler, ve anden göt'ürüb bir izsiz dağa bıraktılar: bunun üzerine ik'i gün geç'di, beri t'arafdan Arab üzengi bakdı k'i ik'i gün dir Şahzade gelib ç'ıkmaç oldu, ziyadesince vesvese edib “*acaba ne hal oldu*” deyib, bir remil dök'ünce, kan gözük'tü: Arab gazebe gelib “*hoşumdu*” dedi: birden P'adişah “*varın gelinleri alın buraya get'irin*” deyu emr eyledik'de P'adişah t'arafından üç h'ademe gidib, P'adişahın cevabını Arab üzengiye söyledik'lerinde, Arab üzengi “*varın P'adişaha benden selam edin bizim aramız namusumuz var, biz öyle yap' yalnız gidemeyiz, bize yüz nefer carie gönderirse gideriz*” dedik'de, h'ademeler saraya dönüb Arab üzenginin sözlerini P'adişaha ifade eyledik'de, P'adişah yüz nefer carie t'ert'ib iyledi, bunlar varıb Araba “*buyurun sizleri P'adişah ist'eyor*” dedik'lerinde, Arab “*güzel amma, bizlere yüz nefer hammal dah'i gelmeli, yük'ümüzü dah'i beraberce alıb git'meliyiz*” dedik'de h'ademeler dah'i varıb hammal t'edarik'inde ik'en, biride Arab üzengi doksan dokuz kızın başını k'esib h'ararlara doldurdu, k'endisi dah'i yüzüne nikabın ç'ek'ib. sandaliede ot'urdu, birde hammallar geldik'de, Arab üzengi h'ararları sırt'larına verib, hamallar saraya yet'işdik'lerinde h'ararleri divanhaneye braktılar. bunu görüncü P'adişah, sevinib h'azine sanmak niyet'iyile büt'ün recal u k'ibarları cem idib onların huzurında h'ararları boşalt'dı k'i ne bakarsın gönderdiyi cariyelerin başları hep' kesilmiş ve leşleri cuvallara doldurulmuş dır' orada P'adişah gazebe gelib “*varın şunları öldürenleri p'arç'alayın*” dedik'de, heman Arabın üzerine hücum birle bir t'abur asker ç'ıkıç kavgaya başladılar: Arab bunları görüncü t'ezelden k'endine bir ç'eke düzen verib bunların iç'ine bir giriş girdi k'i, ancak bir adam kurt'ulub, varıb P'adişaha hali k'eyfiyet'i ağnat'dı, t'ek'raren bir t'abur asker ç'ıkarılıb Arabın üzerine bunlarda varınca, Arab iç'lerine girib bunları da cayır cayır kırmağa başladı, şimdi recal k'ibar hali k'eyfiyet'i aşna olunca heman cem olub müşavereye başladılar iç'lerinden biri “*bizim P'adişahımız ümmet'i muhammet'i boş yere derdi muh'annet'e oğrat'dı, bunun bir ç'aresi ne olabilir*” dedik'de ağalardan bir başkası “*gine üzerine asker gönderelim*” deyib, ehali ve meclis buna rey verib, bir ordu t'ert'ib iylediler bunlar dah'i Arabın üzerine hücum birle kavgaya başladılar: Arab bunları dah'i yendi ve bir k'imse bunu alt' idemedi. bunlar bir t'arafdan kavga it'mekde olsun, biz gelelim Şah İsmayile: Şah İsmayil bir insiz dağ başında gözü görmez hali h'arab ik'en bir gün çoşa gelib aldı sazı eline bakalım ne k'elam söyledi:

*Yedi dağ üst'üne kuran mihrabi,
Benim gözlerime derman veresin,
Arşi rahman cümle alem sahibi,
Benim bu gözüme derman verirsin:*

*T'ur dağına enen hazret'i Musa,
Eline mücüzat' gezdire asa,
Oda gözlerime derman bulursa,
Ç'aresiz gözüme derman iylesin:*

*Emr eyledin yonuz deryaye daldı,
Bahk kursakında ibadet' kıldı,*

*Ėani yaradanın himmet'in bildi,
Benim bu gözüme ç'are deyesiz:*

*Bu derdimin var mı sizde dermanı,
Görmez bu gözlerim asla cihanı,
Sana yalvarırım yaradan Ėani,
Benim gözlerime şifa veresin:*

*şah İsmayil ç'ağırır erenler hazır,
Üst'ümüzde kadır Mevla dır nazır,
Yet'iş imdadime hazret'i Hızır,
Benim gözlerime derman deyesin:*

şah İsmayil dertli dertli bu beyit'leri söyledik'de, üst'ünden ik'i ç'ift' güvercinler gök' yüzünden uç'ub giderler idi. Güvercinler birbirine “*hakiket'en şu şah İsmayile yazık oldu, biç'arenin ik'i gözünü oyub, buraya at'mışlar, şimdi üzerimizden iki t'üy düşürdük, eyer onları alıb da ik'i gözlerine düreceğ' olsa, Mevlanın izni ile anide aç'ılır amma, hayf k'i dilimizden ağnamaz ve biz dah'i onun dilinden bilmeyiz k'i onun derdinin dermanını k'endisine ağnatalım, e'y vah yazıklar olsun*” deyib uç'ub git'diler. meyer şah İsmayil kuş dilinden ağnar ımış. Ve güvercinlerin bu k'elamlarını işit'diyi gibi, ellerini bu yana o yana sürerk'en o ik'i t'üyü buldu ve ik'i gözlerine sürüb ve kalkıb abdest' alıb ve ik'i rek'ât hacet' namazı kılıb, Hakk T'aalaya niyaz yledik'de kabul olunub, ve ik'i gözleri aç'ılıb, ik'i t'arafına melil melil bakark'en orada bir ç'ift'ci görüb ve doğru ç'ift'cinin yanına varıb ve elini öp'üb selam verdi. ç'ift'ci dah'i selamını aldıkda şah İsmayil “*baba beni evlathğa kabul ider misin*” dedik'de, ç'ift'ci “*oğlum, çimdik'i zemande k'endi evladımın fayidem yok ecnebiden nice fayide hasıl olabilir*” dedik'de şah İsmayil t'ek'rar ç'ift'cinin elini öp'üb ve yalvarıb nihayet'inde k'endini inandırdı, ve böylece beş on gün ç'ift'cinin evine gidib gelib bir günde ç'ift'ci ile birlik'de eve dönerk'en, ç'ifte t'at'ar bunların yanından geç'ib ağa sarayına git'di. meyer gelen t'at'ar asker yazmağa gelmiş imiş. bunu şah İsmayil işidince, gelib ç'ift'cinin elini öp'üb “*aman baba beni askere gönder*” deyince, ç'ift'ci bunu asker yazdırıb, elli kuruşa bir beygir yüz p'araya bir biç'ak alıb ve koynuna biraz akce koyub yola koydu şah İsmayil askerler ile beraber gide gide, bir t'ep'eye varınca ç'adırlar kurub ot'urdular, bir de gördü k'i Arab üzengi k'öp'ürmüş ve k'öp'ükleri ik'i t'arafına saç'ar: şah İsmayil böyle görünce vicudi t'it'remeye başladı, heman şah İsmayil yerinden kalkıb doğru bin başının yanına gelib “*efendim kulunuza ruh'sat' ver varayım şu Arab ile ceng ideyim*” dedik'de bin başı “*var hey k'el oğlan, bu kadar iyitler ceng edib yenmeye kadır olamadılarda se n mi yenecek'sin*” deyince şah İsmayil ç'ok reca u niazle izin alıb, ve at'ına binib, doğru Arab üzenginin konağına gidib, bir nağara basdkda Arab “*he'y vah bu nağarayı ben bir defa şah İsmayilden işit'dim, bir de şimdi bu iyidden işidiyorum*” deyib şah İsmayil ile akşama kadar ceng eylediler: şah İsmayil, Arabı t'anıdığından ist'emez idi k'i onu yensin amma Arab şah İsmayili t'anımadığından, dayıma cahd u Ėayret' iderdi k'i onu yensin, ve şah İsmayil mertce kavga it'mek'de idi. nihayet' akşam olunca, birbirinden ayrılıb, Arab k'endi konağına ve şah İsmayil şehre döndü: P'adişah şah İsmayilin Arab ile et'diyi cengi işidib, “*t'ez bu gün Arab ile ceng iden iyidi alın buraya get'irin*” deyu emr eyledi. imdi şah İsmayili alıb P'adişahın huzuruna ç'ıkardıklarında yedi yerden t'emenna edib el p'enç'e divan durdu: P'adişah “*maşalla oğlum, Arab ile eyi ceng it'mişsin*” deyince şah İsmayil “*efendim ceng it'dim amma, at'im yok silahım yok k'i vurayım*” dedik'de, P'adişah “*oğlum, var ah'ırdan istediyyin at'ı ve h'azneden istediyyin silahu al*” dedik'de, heman şah İsmayil ah'ırdan Kamer T'ayı ve h'azneden ist'ediyyi silahı alıb,

bu şavk ile doğru Arab üzeninin sarayının alt'ına geldi: Arab üzenği konağının alt'ına bir adam girdiyini gördük'de` heman aldı sazı eline bakalım Şah İsmayile ne söyledi, ve Şah İsmayilden ne cevap aldı:

ALDI ARAB

*Bir iyid benlik iderse,
Nice alt' eyler düşmani,
Gizlice gelmiş girmiş dir,
Zabt' it'me k' ç'ün er meydani:*

ALDI ŞAH İSMAYİL

*Vallaha benliyim yok dır,
Düşmanlere fendim ç'ok dır,
Benim senden p'ervam yok dır,
Seyr eyle gel meydande beni:*

ALDI ARAB

*Ç'adırım elvan nakışı
Dağ gibi yıkılmışım leşi,
Sana salarım at'eşi,
Yandırır k'üllü ormani:*

ALDI ŞAH İSMAYİL

*Gel aşğa yüzün görem,
Muhabbet'im sana verem,
Gürleyib meydane girem,
Göresin beni arslani:*

ALDI ARAB

*Var iyidim sen bir yana,
Yazıksın kıymam sana,
Kıymışım nice bin cana,
Baksana yatan insana:*

ALDI ŞAH İSMAYİL

*Arzuledim geldim beri,
Zabt' it'me ç'ün bu yeri,
Ölürüm git'mezem geri,
Et'mişim ahd u amani:*

ALDI ARAB

Sabah olsun kuram cengi,

*Deyilsin onların dengi,
Duymadın mı Arab üzenđi,
Fet'h et'di Hind u Yemeni:*

ALDI şAH İSMAYİL

*En aşağı güle güle,
Al giydi bile bile,
Yazık bu şah İsmayile,
K'i gec buldu göze dermani:*

Bunları söyledik'lerinde, Arab "bre 'kızlar ağamız gelmiş" deyib, üç'ü birden nerdibanden aşağa enib, şah İsmayilin elini öp'üb, ağlaşmağa başladılar şimdi Arab üzenđi söze gelib "şahzadem ç'ok' sözün sırası deyil, var git' senin buraya geldiğini k'imse duymasın, yarın seni şah baban ç'ağırır 'sana der k'i, 'oğlum seni ehya ederim, eyer bu gün şu Arabı öldürürsen'. 'baş üst'üne P'adişahım' dersin ve buraya gelib, seninle yalandan ceng it'meye başlarız, bana bir gürz vurub beni at'dan aşağı at'ib, gelib gök'sümün üst'üne ot'urub, babana 'gel P'adişahım, düşmanını k'endi elinle öldür' dersin ve o dah'i beni öldürmek' iç'ün yanımıza geldik'de 'sen bir t'arafa ç'ek'ilib, ben ona bir kılıc ç'alarım k'i, ik'i p'arç'a iderim" deyib, ve böylece kavlı u karar edib biribirinden ayrıldılar: Ç'ün sabah oldukda, P'adişah, şah İsmayili huzuruna ç'ağırdıb, "oğlum, bu gün şu Arabı senden ist'erim" dedik'de, şah İsmayil 'baş üst'üne P'adişahım" deyib, ve P'adişah ile kalkıb Arabın konağına yakın gelib, P'adişah orada durub, ve şah İsmayil Arabın yanına gelib başladılar cenge. P'adişah dah'i uzaktan seyr ider idi. bunlar dolaşıb dururk'en, şah İsmayil ha şunda ha bunda derk'en, Araba bir t'akrib bir gürzi vurub Arabı t'ek'er mek'er get'irdi ve gök'sü üst'üne yđılınca, heman at'ılıb gök'sü üst'üne oturdu: ol aralık P'adişah yaklaşmaya başladı ise, şah İsmayil P'adişaha 'P'adişahım, bir k'üç'ük' bir böyüği alt' ider ise ne 'lazım gelir' dedik'de 'P'adişah 'Allahdan bulun' dedi. ve dönüb "her düşmanımda böyle olsun, gel efendim düşmanını k'endi elin ile vur" dedik'de 'P'adişah kılıcı ç'ek'ib Arabın yanına yanaşdığı gibi, şah İsmayil bir t'arafa ç'ek'iline, heman Arab P'adişahın elinden kılıcı kap'ıb k'endi kılıcı ile k'endi vicudini ik'i p'arç'a edib brakdı: Oldem her t'arafda bulunan cümle askerler bunun şah İsmayil olduğunu bilib ve gelerek' yer öp'üb karşısında el p'enç'e divan durdular. anden P'adişahın cenazesini kaldırıb defn eyleyib ' şah İsmayili dah'i dua ve senayla t'ah't'a ot'urt'dular, bir kaç' gün sonra Gülüzar hanımın düyünü kurulub, kırk gün kırk gice düyün eylediler. ve kırk birinci cumaa gicesi Gülüzar hanım ile murad alıb mürad verdiginde, biribirlerine bu t'ürk'ileri söylediler:

ALDI şAH İSMAYİL

*Sevdiğim giymiş libası,
Sarılmanın vakt'i geldi,
Koynun miski amber kokar,
Öp'üşmenin vakt'ı geldi:*

ALDI GÜLÜZAR

*Gel benim candan sevdiğim,
Yoluna kurban olayım,
Öt'ersin bülbül misali,
Diline kurban olayım:*

ALDI ŞAH İSMAYİL

*Zülüflerin p'unce p'unce,
Boyu uzun beli ince,
Memeler beynzer t'urunce,
Sevişmenin vakt'ı geldi:*

ALDI GÜLÜZAR

*Devşir mendilin saç'ağı,
Belinde elmas bucağı,
Senin ç'ün besledim bağı,
Gülüne kurban olayım:*

ALDI ŞAH İSMAYİL

*Şah İsmayil ç'ağırır H'üda,
Ç'ok şük'ür erdik mürada,
Ük'sek' elvan şirin oda,
Birleşmenin vakt'ı geldi:*

ALDI GÜLÜZAR

*Gülüzâr kurban dır sana,
Sen gibi aziz mihmana,
Sarıl bu beyaz gerdana,
Koluna kurban olayım:*

Ve ert'esi cumaa gecesi Gül Periyi alıb, onunda Arab üzengiye güveyi girib murad alıb mürad verdiler, ve hep' ç'ek'tik'leri derd elem u meşakat'ları unudub, baki ömürlerini zevk u sefa ile geç'irdiler: Onların müradını veren Mevla sizlere ve bizlere dünyada mürad almayan ademlere şad u mesrur eyleye amin ya muin:

Şah İsmayil ile Gülüzâr hanımın hik'âyesinin t'ekmil u t'emamladık:

H'İT'AM

Ermeni harfli Türkçe “*Hikayeyi Şah İsmail ve Gülüzâr Hanım*” nüshasında yer alan epizotlar

Halk hikâyeleri, temel olarak epizotlarına ve motiflerine göre iki türlü incelenebilmektedir. Bu konuda pek çok tasnif çalışması yapılmış; ortak bir şablon çıkarılması amaçlanmıştır ancak Nerin Köse'nin ifadesiyle “*bir hikâyeye ait inceleme planının diğeri için geçerli olmadığı, epizot veya motif sırasının değişebildiği tespit edilmiştir*” (Köse, 1996: 26). Bu noktada Nerin Köse, halk hikâyelerinin incelenmesinin üç ana başlık altında toplanabileceğini ifade eder ve “*I. Tanıtım, II. Kahramanın Macerası, III. Sonuç*” (Köse, 1996: 27) başlıkları altında şu şablonu kullanır: *I. Tanıtım (Hazırlık) [a. Kahramanın ailesinin tanıtılması, b. Kahramanın tanıtılması]; II. Kahramanın Macerası [a. Kahramanın âşık olmasıyla başlayanlar, b. Kahramanın gurbete gitmesiyle başlayanlar, c.*

Kahramanın evlenmesiyle başlayanlar]; III. Sonuç [a. Kahramanın rol almadığı bir sonla bitenler, b. Kahramanın rol aldığı bir sonla bitenler].

Ali Berat Alptekin ise halk hikâyelerini epizotlarına göre şu başlıklar altında tasnif etmektedir: “1. Kahramanın ailesi, 2. Kahramanın doğumu, 3. Kahramana İsim Verilmesi, 4. Kahramanın Eğitimi, 5. Kahramanların âşık olması, 6. Kahramanın sevgiliyle karşılaşması, 7. Kahramanın gurbete çıkması, 8. Sevgilinin bir başka kahramanla evlendirilmek istenmesi, 9. Kahramanın memleketi dönüşü, 10. Sonuç” (Alptekin, 2002: 87-89).

Bu tasnifin yanı sıra şah İsmail hikâyesi özelinde çalışmalar yapan Çolak ise bu hikâyenin epizotlarını şu şekilde belirlemiştir: “1. Kahramanın ailesi ve memleketi, 2. Kahramanın babasının gurbete çıkışı, 3. Derviş ile karşılaşma, 4. Kahramanın babasının gurbetten dönüşü, 5. Kahramanın doğuşu, 6. Kahramanın isim alması, 7. Kahramanın eğitimi, 8. Ava çıkma, 9. Sevgili ile karşılaşma, 10. Kahramanların birbirine âşık olması, 11. Düniür olma, 12. Kahramanın gurbete çıkışı (a. Gülperi ile karşılaşma, b. Arabzengi ile karşılaşma, c. Hind'e varış, d. Gülizar ile buluşma), 13. Kahramanın gurbetten dönüşü (a. Hind ordusu ile savaş b. Kandeher'a ulaşma), 14. Kahramanın babasının oğlu ve gelinleri hakkındaki düşüncesi, 15. Sonuç” (Çolak, 1994: 37).

Bu tasniflerden yola çıkarak ve bazı eklemeler yaparak Ermeni harfli Türkçe “*Hikayeyi şah İsmail ve Gülizar Hanım*” metninde belirlenen epizotlar ise şu şekildedir:

I. Hazırlık

1.1. Kahramanın ailesinin tanıtılması

1.1.1. Kahramanın ailesi ve memleketi: Kahramanın ailesi, Padişah ve Hanım Sultan'dan oluşmaktadır. Çocukları bulunmamaktadır. Kahramanın memleketi olarak “Acem ölk'esi”, “K'andihar” isimleri geçmektedir.

1.1.2. Kahramanın babasının gurbete çıkışı: Hanım Sultan'ın tavsiyesi üzerine Padişah seyahate çıkmaya karar verir. Vezirini çağırarak derviş kıyafeti almasını emreder; kıyafetleri giyer ve yola çıkarlar. Üç saatlik mesafeden sonra bir çeşme başında dinlenmeye karar verirler. Padişah tam namazını bitirdiği sırada bir Derviş belirir.

1.1.3. Derviş ile karşılaşma: Padişah, Derviş'e “*Ey Devriş, burada sen ne gezersin*” diye sormasına Derviş'in “*Padişahım, bizler seyyahız, böyle gezeriz*” cevabını vermesini şaşıarak onun kim olduğunu nasıl anladığını sorar. Derviş de uzun zamandır derviş olduğunu, bunu bilmemesinin mümkün olmadığını ifade eder. Padişah da bunu bilen Derviş'in derdine de derman olacağını söyleyerek Derviş'e derdini anlatır ve derman ister. Derviş, bir elma vererek haremine gitmesini söyler: “*al Padişahım bu elmayı, hareme vardığında yat'sı namazını kıldıkdan sonra, elmayı soyarsın ve ol elmanın yarsını k'endin yeyib, yarsını dah'i hanım Sult'ana yediresin. ve hem senin ah'ırlarında bir mahir kırsrağın var dır, onun da dünyade zürriyet'i gelmemiş dir. elmanın kabuklarını dah'i ol mahir kırsrağa veresin ve ol gece birlikde yatdığımızda, inşaallahu T'aala dokuz ay on gün t'amamında senden bir erk'ek' evlad, ve mahir kırsrakdan bir erk'ek' t'ay dünyaya zuhur idecek. lak'in ben gelmeyince ismini koymayasın, ben k'endim ismini koyacağım*” der.

1.1.4. Kahramanın babasının gurbetten dönüşü: Padişah, Derviş'ten elmayı aldıktan sonra bahşış vermek istediği anda Derviş ortadan kaybolur; Padişah sarayına döner. Derviş'in tarif ettiği

şekilde elmayı soyup ikiye böler; kabuklarını seyis başı aracılığıyla mahir kısrağa yedirtir; elmayı da karısıyla kendisi yer. O gece hem Hanım Sultan hem de kısrağın hamile kalır.

1.2. Kahramanın tanıtılması

1.2.1. Kahramanın doğumu: O gecenin ardından “*dokuz ay on gün dedik’de ‘P’adişaha dünyaya bir erk’ek’ evlad gelib, t’ay dah’i doğurdu*” cümlesiyle kahramanın ve tayın doğumu anlatılır. Padişah sevincinden fakirlere inam ve ihsanlarda bulunur.

1.2.2. Kahramana isim verilmesi: Halk hikâyelerinin genelinde “*Elmayı veren derviş, kendisi gelinceye kadar çocuklara ad verilmemesini tembihler. Çocuk (veya çocuklar) uzun yıllar (genellikle yedi yaşına kadardır) ‘adsız’ olarak dolaşır. Mahallede herkes ona ‘adı yok’, ‘adsız’ diye takılmaya başlar. Bu duruma daha fazla dayanamayan anne baba çocuklara ad koyacakları sırada derviş çıkagelir ve çocukların adını kor*” (Alptekin, 2002: 87). Bu nüshada da yedi yaşına giren Şahzade, “*Adsız bey*” olarak çağırılmaktan sıkılır ve annesine kendisine ad koyulmasını istediğini söyler ancak annesi, “*oğlum Şah baban bilir, ona git söyle*” diyerek babasına yönlendirir. Padişah, ismini koymama nedenlerini açıklar, ardından devletin önde gelenleri ile isim koymaya yeltenirse de “*ol Devriş gelmeyince ben anın ismini koyamam*” diyerek vazgeçer ve oğlunun eğitimi için bir hoca bulunmasını emreder.

1.2.3. Kahramanın eğitimi: Şahzade, eğitilmesi için Hoca Daniel’e teslim edilir. Hoca Daniel, eğitimin yeryüzünde değil, yer altında olması gerektiğini şu şekilde açıklar: “*yer alt’ında ay ve güneş görmez bir mahsen yap’dırırısın, Şahzade ol vakit’ okuyabilir. ç’ünk’i ‘bir mafi yerde okursa, bir şey göremeyib ‘dersine meşğul olur*”. Bunun üzerine yer altına bir mahzen yaptırılır ve yemeklerinde de kemik bulunmamasına özen gösterilerek 7 yaşından 15 yaşına kadar Şahzade burada eğitim görür. Eğitimin sona erışı ise yemekte yanlışlıkla bulunan bir kemik parçasını Şahzade’nin tavana fırlatması ve camın kırılması sonucu güneşi keşfetmesiyle gerçekleşir.

II. Kahramanın Macerası

2.1. Kahramanın ava çıkması: Şahzade, 15 yaşında eğitim gördüğü mahzenin önünde otururken “*kır at’lı bir iğit ‘elinde şahin ve enk’sesinde t’azi ile*” geldiğini görüp heveslenir ve babasından at, tazı ve şahin istediğini haber salar. Padişah da devletin önde gelenleri toplayarak durumu anlatır ve artık isim koymamanın vaktinin geldiğine karar verir. İsim koyulacağı anda Derviş çıkagelir ve “*P’adişahım Şahzadenin ismi Şah İsmayil ve t’ayın adı Kamer T’ay olsun*” deyip yeniden kaybolur. Ertesi gün için uygun adamlarla Şah İsmail ava çıkar. Yirmi günlük gezinin ardından bir çeşme başına varırlar. Şah İsmail, adamlarına yarın ayrı ayrı ava çıkacaklarını söyler ve uyumaya başlarlar.

2.2. Kahramanların birbirleriyle karşılaşması ve âşık olması: Çeşme başında uyudukları gece Şah İsmail, “*aşkın şarabını kırklar elinden nuş eylemiş idi.*” Ertesi sabah, her avcı farklı yöne doğru yola çıkar. Şah İsmail de bir gün önce gözüne kestirdiği dağa doğru gider. Dağın eteğindeki yaylada, bir akarsuyun kenarında ceylan görür ve kovalamaya başlar. Ceylan kaçıp bir çadıra sakanır ve o sırada çadırdan güzel bir kız çıkar. Hem kız hem de oğlan o karşılaşmada birbirlerine âşık olurlar. Şah İsmail aşkının şiddetiyle attan düşüp bayılır. Kız da önceki gece rüyasında Şah İsmail’i görmüştür ve ondan gözünü ayıramamaktadır. Kız, ailesinin görmemesi için o sırada orada bulunan Koca Karı’dan ayıltması için yardım etmesini ister. Koca Karı da “*senin göysünün bendlerini ç’özüb, ve oğlanın yüzüne ve gözüne sürersen, ol vakit’ ayılır. zira senin memelerin yalnız bu işe şifa dır*” der; kız bunu uygular ve

şah İsmail ayılır. Aklı başına gelince de birbirlerine şiir söylerler. şiirleri söylemenin bir noktasında oğlan hatem yüzüğünü kıza verir; kız da mücevher tarağını oğlana verir. Söyleşmeye devam ederlerken Koca Karı yeniden nasihat verir ve yarın kızın babasının, şah babasının huzuruna gideceğini o esnada kıza, babasından istemesini sağlamasını söyler. Kızı öperek vedalaşan şah İsmail, yeniden yola düşer. Çeşme başında adamlarına durumunu anlatan şiirler söyler ve ertesi sabah daha fazla ilerleyemeyeceğini söyleyerek sarayına döner.

2.3. Kahramanın derdinin ne olduğunun anlaşılması: Yemeden içmeden kesilen şah İsmail'in derdinin ne olduğunu öğrenmek isteyen Padişah, onun yol arkadaşlarından neler olduğunu öğrenir. Bir tatar gönderip kızın nerede olduğunun, kim olduğunun öğrenilmesini emreder. Gülüzar'ın, bir Yörük Beyi'nin kıza olduğu anlaşılır.

2.4. Dünür olma: Yörük Beyi, saraya gelir. Ona bir konak verilir ve üç gün sonra huzura kabul edilir. O esnada Padişah, "*senin bir kızın varımış, Allahın emri ve peyđamberin sünneti üzre, onu oğlum şah İsmayile isterim*" deyince, Türkmen beyi de "*efendim baş üstüne ben P'adişahımızdan kızımı esirgemem, Allah mübarek' eylesin*" der. Dualarla şerbetler içilir. şah İsmail'e haber gönderilince sevincinden yine sazını eline alıp şiirler söyler.

2.4.1. Düğün için kırk gün mühlet istenmesi, şah İsmail'in kırk günlük uykuya yatması ve kendisine başka bir kıza bulunmak istenmesi: Türkmen beyi, Padişah'tan hazırlıklar için kırk gün mühlet istediği esnada Koca Karı, kızın annesinden bahşış alabilmek maksadıyla onun yanına giderek Bey ile Padişah'ın aralarında anlaştıklarını söyledi. Valide ise bu duruma hiddetlenerek çadırları toplatıp Hint tarafına doğru yola çıktı. Türkmen beyi geri döndüğünde kalan tek bir çadırdan olanları ve gittikleri yönü öğrenip arkalarına düşer. O esnada şah İsmail, kırk gün dayanmayacağını düşünerek "*arkadaşlar, şimdi ben uykuya yat'ıb, t'amam kırk gün uyuyacağım, olmaya k'i beni kırk günden evvel uyandırarsınız*" diyerek kırk günlük uykuya yatar. Bu süreçte düğün hazırlığı tamamlanır ancak kız tarafından haber alınmamasından şüphelenen Padişah, bir tatar gönderip çadırların yerini otların kapladığı haberini alır. Bunu öğrenen şah İsmail, ağlayarak babasının huzuruna gelir ve ağlayarak şiirler söyler. şah İsmail'i daha iyi bir kıza evlendirmeye karar veren P'adişah ise tellal çağırarak Kandeher'da ne kadar genç kız varsa hepsinin Gülşan bahçesinde toplanmasını ister. Kızlar toplanır, şah İsmail de bahçeye gider ama onun gözünde hiçbirisi Gülüzar'a benzememektedir ve hiçbirini beğenmez ki sazını eline alıp söylediği şiirlerle de bunu kızlara bildirmiştir.

2.5. Kahramanın gurbete çıkması: şah İsmail, Gülüzar'ın peşinden gitmek için babasından izin ister ancak Padişah, buna karşı çıkararak nasihatlar eder; kar etmediğini anladığı anda da "*var cehennem git, senin gibi evlad bana lazım deyil dir*" diyerek şah İsmail'i huzurundan kovar. şah İsmail, hazineden altın doldurur ayrıca kılıç, mızrak, kargı ve ahırdan da Kamer Tay'ı alarak gitmeye hazırlanır. Hanım Sultan'ın Padişah'a sitemleriyle Padişah, kale kapılarını kapattırarak şah İsmail'in gidişini engellemek ister. O esnada Hanım Sultan da yoluna çıkarak gitmemesini söyler ancak şah İsmail, sazını eline alıp annesine şiir söyler ve atına binip yola çıkar. Kale kapılarını gürz ile kırarak açan şah İsmail yola revan olur. O çeşmenin başına gelince yaşadıkları aklına gelip ağlayarak şiirler söyler. Yola devam edip Yörük çadırlarının olduğu yeri boş görünce de efkarlanıp şiirler söylemeye devam eder. Bir aylık yoldan sonra ovada bir saraya denk gelir.

2.5.1. Gül Peri ile karşılaşma: Bu sarayın kapısını arayıp bulamayan şah İsmail, sazını alıp saraydan kendisine yol vermesini isteyen şiirler söyler; ardından sarayın yanına gelip gürz ile vurur ve sarayın bir tarafını yıkar. İçeri girip atını bağlayıp merdivenden çıkar ve sekiz odalı sarayın sadece bir odasında

perde görür. Perdeyi açınca bir kızın ağlayarak gergef işlediğini görür. Karşılıklı şiirlerle dertlerinin neler olduğunu öğrenip birbirlerine âşık olurlar. Gül Peri'nin Devlerle savaşmakta olan 7 kardeşinden 2'si şehit olmuştur. Gül Peri'nin kardeşlerinin yanına yardım etmeye giden Şah İsmail, selam verip onların yanında savaşa girer. Şah İsmail'in yardımıyla savaşı kazanan Devler, onu saraylarına davet ederler. Döndüklerinde saraylarının bir tarafının yıkılmış olduğunu gören kardeşler, kız kardeşlerine öfkelenirler ancak bunu Şah İsmail'in yaptığını anladıklarında “*Şahzadem, Allahın emri üzre kız karındaşımızı sana vereceyiz ve hem verdik' mübarek' olsun*” diyerek kız kardeşlerini Şah İsmail'e verirler ancak Şah İsmail, Gül Peri ile yattığı vakit araya kılıç koyup yatmakta; derdini de gizleyememektedir. Gül Peri'ye ve kardeşlerine durumunu anlatan Şah İsmail, Gülüzâr'ı bulmak için yeniden yola düşer.

2.5.2. Arab üzengi ile karşılaşma: Kırk gün yol gidip kırk birinci gün Arab üzenginin sarayına denk gelir. Sarayın önündeki çadırlardan birine kimse göremeden giren Şah İsmail, orada bulduğu kan ile pişmiş pilavdan yemeye başlar. O anda Arab üzengi gelerek önce benimle savaş da sonra pilavı yemeye başla dedikten sonra saz ile söyleşmeye başlarlar. Ardından onunla mücadeleye başlayan Şah İsmail, onu mağlup edip tam öldüreceği esnada Arab üzengi yüzündeki nikabı kaldırır. Şah İsmail, onun çok güzel bir kız olduğunu anladığı anda bayılıp düşer. Yüzüne su serpilerek uyandırılan Şah İsmail, Arab üzengi ile beş gün geçirir ve ardından Gülüzâr'ı bulma derdini ona da anlatır. Arab üzengi, beraber gitmelerini teklif eder ve yola düşerler.

2.5.3. Hind'e varış: Kırk günlük yoldan sonra Hind'e varırlar. Orada buldukları bir Koca Karı'nın evine gidip “*valide bu gice sana misafiriz*” derler. Akşam yemeği yiyip yatmak üzereyken kulaklarına saz, tef sesleri gelir ve Koca Karı'ya bunun ne olduğunu sorarlar.

2.5.4. Sevgilinin başka bir kahramanla evlendirilmek istenmesi: Koca Karı, “*oğlum bizim Hind şahının bir oğlu var geç'enlerde Türk'men beyi buraya geldik'de Şah Türk'men beyinin Gülüzâr isminde kızını oğluna alı verecek idi ise de kız 'benim kırk gün yasım var, kırk günden sonra alırım' deyu cevab iylemiş. Şahzade bu kadar vakıt'a t'ehammül idemediyinden her akşam böyle ç'algılar ile eylendiriyorlar ve bu akşam dah'i onbeşinci gicesi dir*” deyince Şah İsmail oldukça hiddetlense de sabahı beklerler.

2.5.5. Gülüzâr ile buluşma: Şah İsmail, sabah Koca Karı'ya nişanlısı Gülüzâr'ın tarağını verip “*alide, şimdi bir yol ile Gülüzârın evine gidib bu t'arağı onun eline verirsin, aman valide bunun cevabını senden ist'erim*” diyerek onu düğün evine gönderir. Gülüzâr, Koca Karı'yı sevdiğinin gönderdiğini anlayınca Gül bahçesine gelmesini söylemesini ister. Akşam olunca Şah İsmail, bahçeye gidip sevdiğini görüp sohbet ederler. Arab üzengi ile beraber Gülüzâr'ı kaçırlar.

III. Sonuç

3.1. Kahramanın gurbetten dönüşü: Yolda bir çeşme başına vardıklarında biraz dinlenmek için duraklarlar. O esnada Arab üzengi, “*efendim çok zeman dır bir birinizi görmediniz, gelin efendim şurada bir mıkdar Gülüzâr hanım ile sarılıb yatın, ben sizi beklerim*” deyince iki sevgili birbirlerine sarılıp uyumaya başlarlar.

3.1.1. Hind ordusu ile savaşma: Onlar uyurken Hind tarafından kara bir duman belirince Arab üzengi bakar ve sayısız askerin geldiğini görür; onları uyandırmadan hazırlık yapmaya başlar. Atının üzerine binip, güzrünü eline alıp saldırıya geçer ve bir saatte savaşı kazanıp geri döner. Onları uyur

halde gören Arab, sazı eline alıp şiir söyler. O sırada uyanan şah İsmail, kahvaltı yapmak istediğini söyler. Arab üzengi de öldürdüğü askerleri gösterir. Bunu gören şah İsmail, hemen yeniden yola koyulur. Yolda Gül Peri'nin sarayına uğrayıp üç gün orada misafirlikten sonra onu da alarak yola devam ederler.

3.1.2. Kandeher'a ulaşma: Kandeher yakınlarındaki bir çeşmeye ulaştıklarında bir çiftçiye rastlarlar. şah İsmail, çiftçiye "*hayde şah babama git' söyle ki koçu göndersin*" diye emreder. P'adişah, hemen bir koçu gönderir ama koçucubaşı gelip de üç kızla birlikte görünce şah İsmail'i gidip iki koçu daha alıp getirir ve yolcuları Kandeher'a getirir. Yolda Arab üzengi, remil atıp remil kötü çıkınca şah İsmail'e, "*şahzadem, bizi babanın serayına götürme, başka konağa gidelim zira remil fena geldi*" diye haber verir. Bunun üzerine haber salınıp ayrı bir konak hazırlanması sağlanır.

3.2. Kahramanın anne ve babasının gelinleri hakkındaki düşünceleri: Birkaç gün sonra önce annesi, oğlunu ziyaret etmek için konağa gelir. Gelinlerinin hizmeti karşısında kıskançlığa kapılan Hanım Sultan, saraya dönerek Padişah'a, şah İsmail'i öldürerek o gelinleri kendisinin alması gerektiğini söyler. Padişah, karısının sözlerine anlam veremeyip karşı çıksa da gidip bir de kendi görmek ister. Padişah da gelinlerinin hizmetini ve güzelliğini beğenince karısının sözlerine katılır hale gelir ve onlara sahip olmak için çeşitli hamleler yapmaya başlar.

3.2.1. şah İsmail'i öldürmek için çeşitli hamleler yapılması: Padişah ilk olarak şah İsmail'i yemek için davet edip onu yemeklerle zehirlemeye çalışır ancak Arab üzenginin remilde gördükleri sayesinde bir mühürle tedbir alınarak şah İsmail kurtulur. Ardından ikinci bir hamle olarak satranç oynamaya davet edilir. Oyunda babasına bilerek yenilen şah İsmail, oyun sonrası derdest edilir. Cellatlar çağırılır ancak memleketin hacılarının hocalarının yalvarmasıyla Padişah, "*ömrünü size bağışladım, lak'in iki gözüne mil çek'ilmeli*" diyerek emrini verir. Oyulan gözleri vasiyeti üzerine ceplerine yerleştirilen şah İsmail, ıssız bir dağ başında bırakılır.

3.2.2. Arab üzenginin Padişah'a oyun oynaması: şah İsmail'in yokluğunda Padişah, gelinlerin saraya getirilmesini emreder. Arab, saraya gitmek için önce yüz cariyeye ister. Ardından yüz de hamal ister. Öldürdüğü cariyeleri hararlara dolduran Arab, yüz hamala bunları taşıtır. Olanları anlayan Padişah, gelinlerin öldürülmesini emreder. Arab üzengi üzerlerine gönderilen bütün askerleri öldürür; hiçkimse onu alt edemez.

3.2.3. şah İsmail'in kuş dilinden anlaması ve gözlerinin açılması: şah İsmail, dağ başında kuşların konuşmalarını işitir ve onların bıraktığı sihirli tüyleri gözlerine sürerek yeniden görmeye başlar.

3.2.4. Çiftçinin onu evlatlık alması ve Arab üzengi ile çatışması: O esnada bir çiftçiye rastlar ve ondan kendisini evlatlık almasını ister. Çiftçi, önce istemese de sonradan kabul eder. şah İsmail'i askere yollar. Arab'a rastlar ve cenk etmek için komutanından izin ister. Akşama kadar Arab ile savaşırlar ancak yenilemezler. Bunu duyan Padişah, onu huzuruna çağırır. Saraydan istediği at ve silağı almasını sağlar ve şah İsmail de bunlar sayesinde Arab üzengiye öldürebileceğini vaat eder. şah İsmail, Arab üzengiye gider ve kimliğini belli eder.

3.3. Kahramanın babasını tuzağa düşürmesi: Ertesi gün yapılacak savaş için anlaşan şah İsmail ve Arab üzengi, Padişah'ı tuzağa düşürüp öldürmeye karar verirler. Savaşın sonunda Arab üzengi, Padişah'ı kendi kılıcıyla öldürür.

3.3.1. Kahramanın tahta çıkması ve evlenmesi: Padişahın cenazesinin ardından Şah İsmail sena ve duayla tahta oturtulur. Birkaç gün sonra da Gülüzar hanım ile kırk gün kırk gece sürecek olan düğünleri yapılıır. Şah İsmail, sonra sırasıyla Gül Peri ve Arab üzengi ile de evlenir. Kalan ömürlerini zevk ve sefa içinde geçirirler.

Ermeni harfli Türkçe “*Hikayeyi Şah İsmail ve Gülüzar Hanım*” nüshasının imla nitelikleri

Grek harfli Türkçe metnin tamamı nazım şeklinde yazılmışken Ermeni harfli Türkçe metin nesir-nazım karışık olarak kaleme alınmıştır. Esasen kitap kapağında yer alan “Türküleriyle Beraber” ifadesi de metindeki nazım unsurları ifade etmektedir.

Metin içinde yer alan kelimelerin imlasında ve transkripsiyonunda bir bütünlük bulunmamaktadır. Kelime aralarındaki boşlukların kullanımında da hatalar bulunması, kelimelerin anlaşılabilirliğini zorlaştırmaktadır: չիֆայիսէքի>ç’ifayideki kelimesinin doğru yazımı “ç’i fayide ki” şeklinde olması gerekmektedir.

Bazı kelimelerin yazımında harflerin yer değiştirdiği görülmektedir: Տէրվիշ>Derviş kelimesi bazı satırlarda Տէվրիշ>Devriş şeklinde yazılmıştır.

Diyar kelimesinin yazımı bazen տիյարա>diyara şeklinde bazen de տիարէ>diare şeklinde yazılmıştır.

Sarılip kucaklaşmış anlamına gelen sîne-sâf kelimesi metinde սինուսսֆ>sinusaf şeklinde yazılmıştır.

Metnin genelinde birden, aniden kelimelerinin yazımı անիսէ>anide, պիր սէ>bir de ya da պիրսէ>birde şekillerinde yer almaktadır.

Satranç kelimesi metinde üç farklı şekilde yer almıştır: սաթրանճ>sat’ranc, սաթրաճ> sat’rac ve սանթրաճ> sant’rac.

Haber kelimesinin imlası bazen հապէր>haber bazen de խապէր>h’aber şeklinde verilmiştir.

Maşallah kelimesi, մաշալլա>maşalla; inşallah kelimesi ise ինշալլահ>inşallah ya da ինշաալլահ>inşaallah şeklinde yer almaktadır.

Kardeş kelimesi bazen գարսաշ>kardaş bazen de գարնսաշ>karndaş şeklinde yazılmaktadır.

Karndaş kelimesinde olduğu gibi իսմ>ism>isim, էմր>emr>emir, նշան>nşan>nişan, պասսոգոսա>basdkda>bastıkta, խայր>h’ayr>hayır vb. bazı kelimelerin yazımında ise kimi harflerin eksik bırakıldığı görülmektedir.

Տէվլէր>Devler kelimesi, birkaç yerde Տէվշէր>Devşer şeklinde geçmektedir.

Birkaç farklı cümlede yer alan մահսէն>mahsen kelimesi aynı sayfada մահզէն>mahzen şeklinde de yazılmıştır.

Birbiri kelimesi bazen պիր պիրիսէ>bir birine şeklinde ayrı; bazen de պիրպիրիսէն>birbirinden şeklinde bitişik bir imlayla metinde yer almıştır.

“iki gözüne sürececek olsa” cümlesindeki “sürecek” ifadesi metinde **սիւրբէտք**>dürececek şeklinde yanlış yazılmıştır.

Güreşecek kelimesi **կիւղշէտք**> güleşecek şeklinde yazılmıştır.

Gergef kelimesi, **քերկէֆ**>kergef şeklinde yazılmıştır.

Şule kelimesi metinde **շտօիւտ**> şöhle şeklinde yer almaktadır.

Yiğit kelimesi bazen **իյիտ**>iyid bazen de **իյիթ**>iyit' şeklinde yazılmıştır.

Pek iyi ifadesi bazen **քէք էի**>pek' eyi bazen de **փէք էի**>p'ek' eyi şeklinde yer almıştır.

Metnin genelinde “-dır/-dir” ekleri **կիրմիշ սիթ**>girmiş dir örneğindeki gibi ayrı yazılmıştır. Benzer bir kullanım, **սէսին իս**>senin im kelimesinin yazımında da görülmektedir.

Soru ekleri bazen ayrı bazen de bitişik yazılmıştır. Büyük harf ve noktalama işaretlerinin kullanımında da belirgin bir kural görülmemektedir. Metin içinde birkaç yerde yıpranma kaynaklı kelimelerin ne olduğu çözülemediğinden (---) şeklinde boş bırakılmıştır. Bu bölümde bahsettiğimiz imla nitelikleri metnin aktarımında olduğu gibi bırakılmış olmakla birlikte okumayı kolaylaştırmak adına diyalog kısımlarının italik olarak verilmesi tercih edilmiştir.

Sonuç

Halk hikâyeleri içinde yaygın ve önemli bir yere sahip olan, üzerine pek çok akademik çalışma yapılmış olan *Şah İsmail Hikâyesi*'nin 1875 yılında basılan “*Hikayeyi Şah İsmayil ile Gülüzar Hanım (Türküleri ile beraber)*” adlı Ermeni harfli Türkçe nüshası Latinize edilerek epizotları ve imla nitelikleri üzerinde durulmuştur. Belirlenen epizotlar öncelikle üç ana başlık altında toplanarak sınıflandırılmış; gerekli görülen yerlerde alt başlıklar da kullanılarak detaylar sunulmuştur. Ermeni harfli Türkçe nüshada yer alan epizotların, yaygın epizotlardan çokça farklılaşmadığı; Ermeni harfli Türkçeye aktarımında metne herhangi bir farklı unsurun eklenmediği ve/veya herhangi bir unsurun çıkarılmadığı görülmüştür.

Hikâyede ilk olarak kahramanın ailesi tanıtılmış, babasının bir Padişah olduğu vurgusu yapılarak; Padişahın çocuğunun olmayışı ve buna bir çare arayışı konu edinilmiştir. Yolda rastlanan dervişin verdiği sihirli elma sayesinde hem çocukları hem de ileride kahramanın atı olacak olan tayın dünyaya gelişi sağlanmıştır. Kahramanın doğumunu, eğitimi, belirli bir yaşa gelince adının konulması, ava çıkması takip etmekte ardından kahramanın uzun süren maceralarına geçilmektedir. Bu bölüm, âşık olmasının, çeşitli yolculuklarının, savaşlarının vb.lerinin anlatıldığı kısım olması dolayısıyla anlatının en uzun kısmını oluşturmaktadır. Sonuç kısmında ise kahramanın da yer aldığı bir son bulunmaktadır. Padişahın çeşitli tuzaklarından kurtulan ancak gözlerine mil çekilmesinden kaçamayan Şah İsmail, sihirli tüyler sayesinde yeniden görmeye başlamakta ve Arab üzeninin yardımıyla babasını alt etmeyi başarmaktadır. Ardından tahta geçip kırk gün kırk gece düğün yaptığı, yalnız Gülüzar hanımla değil; Gül Peri ve Arab üzenği ile de evlenerek mutlu bir hayat sürdürdükleri anlatılmaktadır.

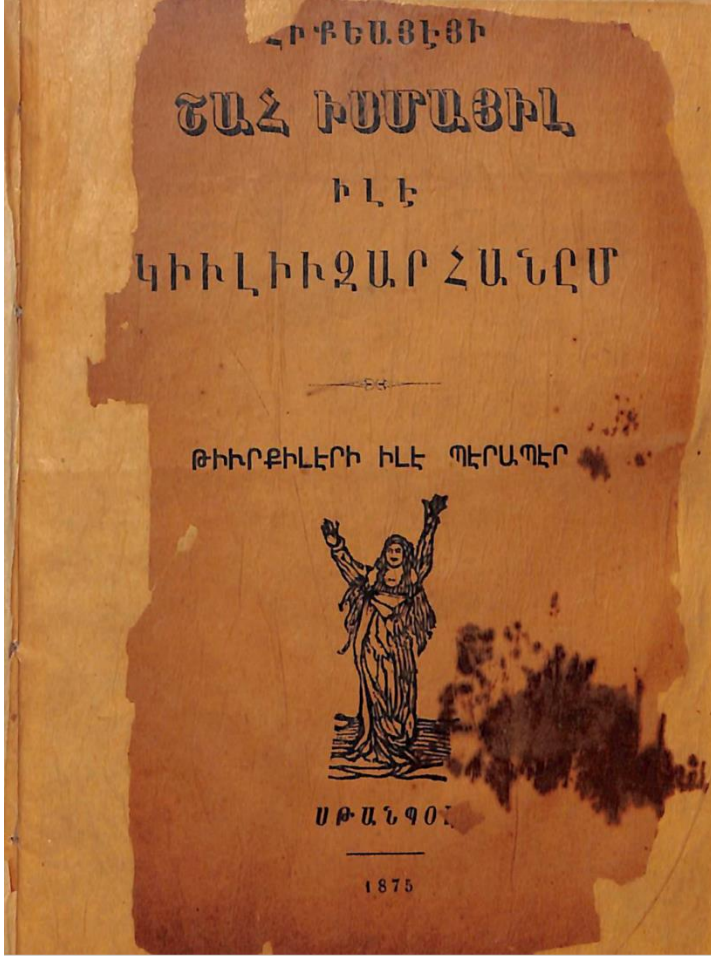
“*Hikayeyi Şah İsmayil ile Gülüzar Hanım (Türküleri ile beraber)*” adlı nüsha, Ermeni harfli Türkçe metinlerin genel bir imla standardının olmayışını örnekler niteliktedir. Metin içerisinde harf değişiklikleri, harf eksiklikleri, harf eklemeler, yanlış yazımların yanı sıra bitişik ve ayrı yazılan kelimeler

hususunda da bir standart gözlemlenememiştir. Noktalama işaretleri ve büyük harflerin kullanımı noktasında da belirgin bir ölçüt bulunmadığı anlaşılmıştır. Bu çalışmayla Şah İsmail Hikâyesi üzerine yapılması muhtemel mukayeseli çalışmalarda Ermeni harfli Türkçe nüshanın da dikkate alınacağı öngörülmektedir.

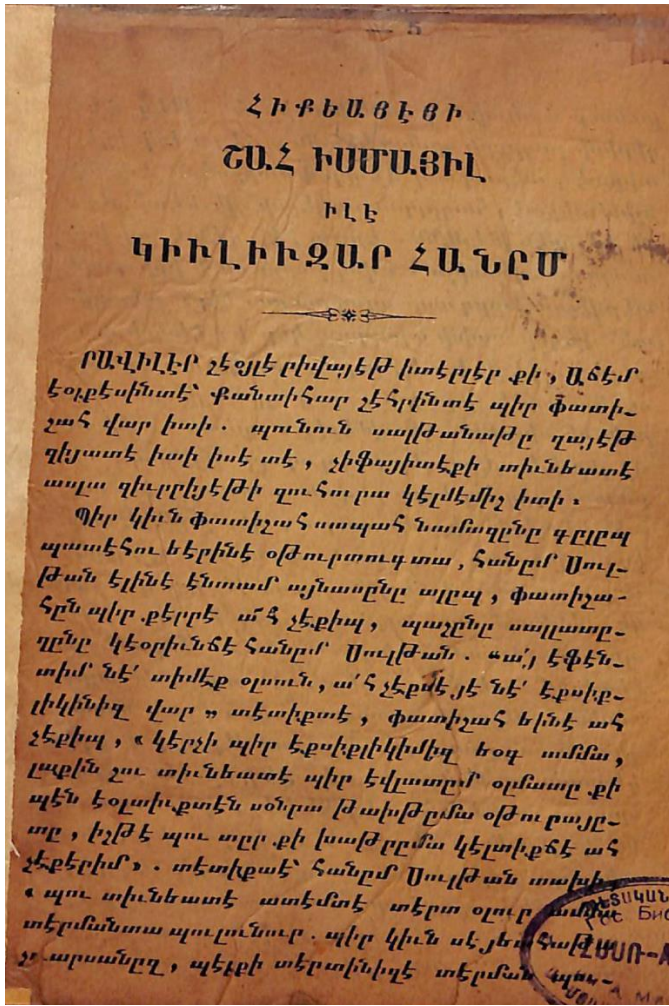
Kaynakça

- Alptekin, A. B. (2002). *Halk Hikâyelerinin Motif Yapısı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Çolak, F. (1994). *Şah İsmail Hikâyesi Üzerine Mukâyeseli Bir Araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Elçin, Ş. (2004). *Halk Edebiyatına Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karahancı, İ. (2013). *Grekl harfli Türkçe bir metin: hekiye-i Şah İsmail ve Güllüzar hanım (çevriyazılı metin, dil incelemesi, sözlük)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Koptaş, R. (2002). "Ermeni Harfleriyle Türkçe". *Ermeni Harfli Türkçe Metinler*. İstanbul: Aras Yayıncılık, XI-XXIII.
- Köse, N. (1996). "Türk Halk Hikâyelerinde (Yapı) Structure". *Araştırmalar-I*. Ankara: Millî Folklor Yayınları.
- Stepanyan, H. (2005). *Ermeni Harfli Türkçe Kitaplar ve Süreli Yayınlar Bibliyografyası (1727-1968)*. İstanbul: Turkuaz Yayınları.

EK:



“Hikayeyi şah İsmail ile Gölzar Hanım Türküleri ile Beraber” kitap kapağı



“Hikayeyi Şah İsmail ile Güllüzar Hanım Türküleri ile Beraber” metninin ilk sayfası

51. Ahmed Müsellem Efendi ve Farsça Şiirleri¹

Pelin Seval ESEN²

APA: Esen, P. S. (2024). Ahmed Müsellem Efendi ve Farsça Şiirleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 883-899. DOI: 10.29000/rumelide.1471659.

Öz

18. yüzyıl, Osmanlı Devleti'nin gerileme dönemine girdiği bir dönemdir. Bu dönemde yaşanan siyasi, içtimai ve ekonomik buhranlar edebi gelişmeleri pek fazla etkilememiş, edebiyat önceki asrın devamı olarak gelişimini sürdürmüştür, birçok şair ve eser ortaya çıkmıştır. Ahmet Müsellem Efendi de klâsik Türk edebiyatının çok sayıda şair yetiştirdiği 18. yüzyıl şairlerindedir. "Edirnevî" nisbesiyle anılan Müsellem Efendi, 1106/1694 yılında Belgrad'da doğmuştur. Belgrad'ın istila edilmesiyle Edirne'ye göç etmiş, hayatının büyük bir bölümünü Edirne'de geçirmiştir. Bu şehirde Gülşenî tarikatı şeyhi Hasan Sezâî ile tanışmış, onun hem müridi hem damadı olmuştur; Gülşenî Veli Dede Dergâhında şeyhlik vazifesinde bulunmuş, müderrislik yapmıştır. Edirne'de 1166/1752 yılında vefat etmiş; Veli Dede Dergâhına defnedilmiştir. Âlim ve fazıl bir kişiliğe sahip olan Müsellem Efendi'nin mürettep bir *Divân*'ı ve kayınpederinin *Şumû'u Lâmi'* adlı kasidesini şerh ettiği *Şerh-i Kasîde-i Şumû'u Lâmi' fi-Beyân-ı Etvâr-ı Sâbi'* adlı mensur bir eseri vardır. Şairin Türkçe *Divân*'ında dört Farsça gazel, kıta nazım şekliyle kaleme alınmış bir Farsça tarih manzumesi bulunmaktadır. Çalışmada Müsellem Efendi'nin yaşadığı dönemin siyasi ve edebi durumu, hayatı ve edebi kişiliği hakkında bilgi verildikten sonra divanın mevcut olan üç yazmasından yola çıkılarak Farsça mevcut dört gazelinin ve bir kıtasının tenkitli metni kurulmuş, günümüz harflerine aktarılmış ve Türkçeye çevrilmiştir. Ayrıca şiirler, aruz, kafiye, dil, edebi sanatlar ve ihtiva ettiği konular bakımından incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: 18. yüzyıl, Divan edebiyatı, Müsellem, Divan, Farsça şiir.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmaı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Ithenticate, Oran: %20

Etik Şikâyeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 19.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1471659

² Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu / Dr., Tokat Gaziosmanpaşa University, School of Foreign Languages (Tokat, Türkiye), pelins.c@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-5922-5613 **ROR ID:** https://ror.org/01rpe9k96, **ISNI:** 0000 0001 0689 906X, **Crossreff Funder ID:** 501100004850

Ahmed Musellem Efendi and His Persian Poems³

Abstract

The 18th century was a period when the Ottoman Empire entered a period of decline. The political, social and economic crises experienced during this period did not affect literary developments much. Literature continued its development as a continuation of the previous century. Many poets and works emerged during this period. Ahmet Musellem Efendi is one of the 18th century poets. Known as "Edirnevî", Musellem Efendi was born in Belgrade in 1106/1694. He migrated to Edirne after Belgrade was invaded and spent most of his life there. In this city, he met Hasan Sezai, the sheikh of the Gülşeni sect, and became both his disciple and son-in-law. He served as sheikh and gave lectures at Gülşenî Veli Dede Dervish Lodge. He died in Edirne in 1166/1752 and was buried in Veli Dede Lodge. Musellem, who has a scholarly and virtuous personality, has a typed Diwan and a prose work called *Şerh-i Kasîde-i Şumû'ü Lâmi' fi-Beyân-ı Etvâr-ı Sâbi'*, in which he comments on his father-in-law's ode called *Şumû'ü Lâmi'*. The poet's Turkish Diwan includes four Persian ghazals and a history poem written in stanza verse. In the study, first information about the political and literary situation of the period in which Musellem Efendi lived his life and literary personality was given. Then a critical text of four existing Persian ghazals and one stanza was produced based on the three existing manuscripts of the diwan. It was rewritten using the Latin alphabet and translated into Turkish. In addition, the poems were evaluated in terms of prosody, rhyme, syntax and content.

Keywords: 18th century, Diwan literature, Musellem, Diwan, Persian Poem.

1. Giriş

1.1. 18. yüzyıl siyasi ve edebi durum

18. yüzyıl, genel itibariyle Türk dünyasında çeşitli sorunların, karışıklıkların yaşandığı bir yüzyıldır. Osmanlı İmparatorluğunun tarihi açısından bir gerileme dönemidir. 1699 yılında imzalanan Karlofça Antlaşmasından sonra Osmanlı imparatorluğunun parçalanmaya ve çökmeye doğru gidişi hızlanmış Osmanlı eski gücünü yitirmiştir. 18. yüzyıl tarihi açıdan içte isyanlar, karışıklıklar ve ekonomik sorunların yaşandığı; dışta savaşlarla birlikte gelen toprak kayıplarının hüküm sürdüğü bir yüzyıldır. Bu asırda Batının imparatorluk üzerindeki etkisi oldukça artmış, devlet yabancı iktisadi baskının ağırlığı altına girmiştir (Mantran, 2012, s. 327; Mengi, 2013, s. 229).

Yüzyılın ilk çeyreği içinde Batıyla 1718 yılında yapılan Pasarofça Antlaşmasının ardından girilen *Lale Devri* Osmanlı için bir barış ve sükûnet dönemi olmasının yanı sıra bir zevk ve eğlence dönemi idi. İlk defa Batılı islahatların yapıldığı, kültürel gelişmenin olduğu bu on üç yıllık dönem, padişah III. Ahmed'in

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

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received – Ithenticate, Rate: 20

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 19.03.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1471659

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

(salt. 1703-1730) tahttan indirildiği, *Lale Devri*'nin gerçek mimarı olan Sadrazam İbrahim Paşa'nın öldürüldüğü Patrona Halil İsyanıyla 1730'da son bulur. Bu isyanın kötü koşullarında başlayan I. Mahmut saltanatı (1730-1754) hem batıda hem doğuda savaşlarla sürer. Böylece bir süre için yaşanan nefes alma dönemi, yerini başta siyasi kargaşa olmak üzere yeniden değişik sorunların yaşandığı bir döneme bırakmıştır (Mantran, 2012, s. 342; Mengi, 2013, s. 229). I. Mahmut'un ölümünden sonra kardeşi III. Osman; ardından III. Ahmet'in büyük oğlu III. Mustafa sultan olmuştur. Yüzyılın ikinci yarısında III. Mustafa'nın veziriazamı, barış yanlısı Sadrazam Koca Râgıp Paşa'nın dirayetli yönetimiyle ülke, kısa bir süre rahata kavuşmuşsa da bu dönemin arkasından gelen I. Abdülhamid (salt. 1774-1789), III. Selim (salt.1789-1807) ve IV. Mustafa (salt. 1807-1808) dönemlerinde de devam eden savaşlar, Mısır, Suriye, Anadolu'da çıkan ayaklanmalar ve Yeniçeri isyanları nedeniyle yeniden zor günlerin yaşandığı bir döneme girmiştir (Yalçınkaya, 2013, 408, s. 408-425; Mantran, 2012, s. 345; Mengi, 2013, s. 230).

18. yüzyıl, imparatorluğun çöküşünü durdurma çarelerinin arandığı dolayısıyla bazı ıslahat hareketlerinin gerçekteştirildiği bir yüzyıldır. III. Selim döneminde Nizam-ı Cedid adıyla yeni bir ordunun kurulması çalışmaları, donanmanın güçlendirilmesi, Avrupa'yla daha sağlıklı ilişki kurabilmek için Avrupa'daki önemli başkentlere daimi elçiliklerin açılması, ilk devlet matbaasının kurulması, halk kütüphanelerinin açılması, ıslahatların daha düzenli yapılabilmesi için meşveret meclisinin (danışma meclisi) açılması bu hareketlerin bazılarıdır. Ancak bu yenilenme ve yeniden düzen sağlama çabaları sorunlara köklü çözümler getirememiştir (Yalçınkaya, 2013, s. 431; Mengi, 2013, s. 230).

18. yüzyıl Osmanlı Devleti için siyasi, iktisadi ve içtimai hayat bakımından bir gerileme dönemi olsa da Divan edebiyatı bu gerilemeden pek etkilenmemiş, önceki asrın devamı olarak gelişimini sürdürmüş, olgunluk dönemini yaşamıştır (Mengi, 2013, s. 231; Şentürk ve Kartal, 2007, s. 297). Nitekim bu yüzyıl, dönemin mühim sultanları III. Ahmet (ö.1736), III. Selim'in (ö.1808) ve Sadrazam Damat İbrahim Paşa'nın (ö. 1601) şiire, edebiyata, kültüre ve güzel sanatlara oldukça kıymet vermesinin bir neticesi olarak şair kadrosu bakımından klasik edebiyatın en geniş, en zengin dönemi kabul edilmekte; "şair" ve "şair asrı" olarak anılmaktadır (Banarlı II, 2006, s. 746; Mengi, 2013, s. 231; Şentürk ve Kartal, 2007, s. 297).

Son klasik dönem olarak adlandırılan 18. yüzyıl, geçen yüzyıllarda oluşan zevk ve anlayışa paralel olarak gelişmekle birlikte, şairler üzerinde birçok söyleyiş tarzının etkisinin görüldüğü renkli, zengin bir dönemdir. Dönem şairleri, duygu ve sesin yerine manayı öne çıkaran *hikemi tarz*; konuşma diline ait deyişlerle dolu, açık bir söyleyişe dayanan *mahalli tarz*; sanatlı ve külfetli bir söyleyişe sahip *Hint üslubu*; manadan ziyade sese önem veren, açık, zarif bir söyleyişe yaslanan *klasik üslup* gibi söyleyiş tarzlarını benimsemişlerdir (Şentürk ve Kartal, 2007, s. 299; Horata ve d., 2018, s. 12). Fakat dönemin divan şiirinin en belirgin özelliği 15. yüzyılın sonlarına doğru Necâti'nin (ö. 1509) şiirlerinde hissedilen, 16. yüzyılda Bâkî (ö. 1600), 17. yüzyılda Şeyhülislâm Yahyâ (1644) ile mükemmelleşen, 18. asırda ise Nedîm (ö. 1730) ile doruk noktasına ulaşan mahallileşme etkisinin artarak devam etmesidir (Batislam, 1993, s. 5; Banarlı II, 2006, s. 745; Ezilmez, 2019, s. 273). Türk dili ve edebiyatının kendi içinde olgunlaşması; dilde sadelik ve yabancı kelimelerden kaçınmak, biçim ve içerikte millileşme manasında yerli ve halk tesirinde bir hareket olarak tanımlanan (Batislam, 1993, 1-4; Banarlı II, 2006, s. 745) mahallileşme hareketiyle birlikte mahalli konular, günlük yaşayış, edebiyata daha çok girmiş, edebi ürünlerde yerlileşme görülmüş; halk deyim, tabirleriyle atasözlerine daha çok yer verilmiştir. Divan şiirinde Fars edebiyatı tesiri ve İran edebiyatı temsilcilerini örnek alma isteği de oldukça azalmış; şairler Türk edebiyatının geçmiş ustalarının yolundan giderek şiirler yazmaya, onlara erişmeye çalışmışlardır (Banarlı II, 2006, s. 746; Şentürk ve Kartal, 2007, s. 298; Mengi, 2013, s. 231; Kutlar, 1996, s. 126).

Ancak bununla birlikte Fars edebiyatında 16. yüzyıldan itibaren özellikle gazel nazım türünde etkili olan; Türk edebiyatı üzerindeki etkileri 17. yüzyıl başlarında Nef'î (ö.1635) ile görülmeye başlayan, manada incelik, geniş hayaller, soyut söyleyişler, kapalı ve girift ifadeler gibi özellikleriyle *Sebk-i Hindî*, 18. yüzyılda da varlığını sürdürmüştür, bu üslubun etkisi altında birçok şair yetişmiştir. Özellikle Şeyh Galib (ö.1799) *Sebk-i Hindî*'nin en başarılı şiir örneklerini vermiştir (Bilkan, 2009, s. 254; Şentürk ve Kartal, 2007, s. 300; Mengi, 2013, s. 231).

Önceki dönemlerde olduğu gibi bu dönemde de en çok rağbet gören nazım şekli gazeldir. Kaside ve mesnevi sayısında azalma görülmekle birlikte şarkı türünün, manzum tarih ve nazirenin belirgin bir şekilde arttığı görülmüştür (Şentürk ve Kartal, 2007, s. 301,317). Dönemin zevk ve eğlence içinde geçen yaşantısı 18. yüzyıl edebiyatının ayrılmaz parçası olmuş, dönemin şairleri o günlerdeki zevk ve eğlenceye düşkünlüğü şiirlerinde dile getirmişlerdir (Mengi, 2013, s. 232; Şentürk ve Kartal, 2007, s. 297). Edebi ürünlerde 17. yüzyılda olduğu gibi soyut kavramlara, uzun tamlamalara, yabancı kelimelere yer verilmiştir; ancak 18. yüzyıl şiir dili genel olarak daha sade, anlaşılır, nazık ve pürüzsüzdür (Kurumehmet, 2009, s. 5). Nesir dili ve üslubu ise genel çizgileriyle 17. Yüzyılın devamı şeklindedir. Sade, orta ve süslü nesir olmak üzere üç ayrı nesir üslubu bu yüzyılda da kullanılmıştır (Mengi, 2013, s. 232).

Osmanzâde Tâ'ib (ö. 1724), Kâmî (ö. 1724), Yahya Nazîm (ö. 1727), Nedim (ö. 1730), Arpaeminizâde Sâmi (ö. 1734), Şeyhülislam İshak Efendi (ö. 1734), İzzet Ali Paşa (ö. 1735), Râşid (ö. 1735), Seyyid Vehbî (ö. 1735), Nahîfî Süleyman Dede (ö. 1738), Mehmed Emin Belîğ (ö. 1760-61), Koca Râgıb Paşa (ö. 1763), Haşmet (ö. 1768-69), Fıtnat Hanım (ö. 1780), Erzurumlu İbrahim Hakkı (ö. 1780), Ebubekir Kânî (ö.1792), Şeyh Galib (ö. 1799), Hoca Neş'et (ö. 1807), Sünbülzâde Vehbî (ö.1809), Fâzıl Bey (ö.1810) dönemin ileri gelen şairlerinden bazılarıdır (Kurumehmet, 2009, s. 6; Mengi, 2013, s. 232).

Ahmet Müsellem Efendi de Osmanlı'nın gücünün yavaş yavaş tükendiği; ekonomik, toplumsal ve siyasal buhranların derinleştiği bir dönem olan 18. yüzyılda yaşamış Gülşenî tarikatına mensup mutasavvıf bir şairdir. Asrın edebi özelliklerini yansıtan başarılı şiirler kaleme almış olmasına rağmen dönemin önemli şairleri arasında anılmamıştır.

1.2. Ahmet Müsellem Efendi'nin hayatı ve edebi kişiliği

Şairin hayatı hakkında ayrıntılı bilgi bulunmama ile birlikte asıl adının Ahmed; babasının, Sultan II. Mustafa (ö. 1703) dönemi âlim ve sûfilerinden Seyyid Ali Efendi (ö. 1695) olduğu; oğlu Şeyh Muhammed Vefâ Efendi'den (ö. 1797) dolayı kendisinin "Ebu'l- Vefâ" veya "Şeyhü'l-Vefâ" şeklinde anıldığı bilinmektedir (Vassaf, 2014, s. 238; Tahir, h. 1333, s. 166; Topak, 2006, s. 4; Tekin 2019, s. 1; Şimşek, 2021, s. 15). Kaynaklarda şairin doğum yeri ve yılı ile ilgili farklı bilgilere yer verilmiştir; ancak onun 1106/1694 yılında Belgrad'da doğduğu kabul görmüştür (Değirmençay, 2013, s. 450; Vassaf, 2014, s. 238; Tahir, h. 1333, s. 166; Şimşek, 2016, s. 14). Şairin Belgrad doğumlu olmasına karşın şehrin istilasıyla Edirne'ye göç etmesi, ömrünün yaklaşık kırk yılını bu şehirde geçirmesi; tasavvufi yolculuğunu bu şehirde tamamlaması, vefat yerinin ve türbesinin burada olması onun "Edirneli" olarak kabul edilmesine ve "Edirnevî" nisbesiyle anılmasına neden olmuştur (Şimşek, 2016, s. 14; Tekin, 2019, s. 1).

Müsellem Efendi, Edirne'ye geldikten sonra Gülşenî şeyhi olan Hasan Sezâî'ye (ö. 1738) intisap etmiş, uzun bir süre onun yanında tahsil görmüştür. Ondan hilâfet alarak Edirne'de Veli Dede Dergâhında şeyhlik vazifesinde bulunmuştur. Ayrıca mürrşidi Hasan Sezâî'nin küçük kızı Zehra ile evlenmiş; bu

evlilikten Muhammed Vefâ ve Abdullah adında iki oğlu olmuştur (Topak, 2006, s. 5; Şimşek, 2016, s. 14; Tekin, 2019, s. 1). Muhammed Vefâ babasının ölümünden sonra Veli Dede Dergâhı postuna oturmuş ve şeyhlik vazifesini yerine getirmiştir. Diğer oğlu Abdullah Efendi ise yüksek rütbeli bir kadı olup Bağdat ve Mekke kadılıklarında bulunmuştur (Şimşek, 2016, s. 16).

Tahsili hakkında yeterli bilgi bulunmayan şairin eserlerinden iyi bir eğitim aldığı, dönemin ilimlerine vakıf olduğu, Farsça ve Arapçayı iyi derecede bildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca tasavvufi terbiyesini, Edirne'ye gelişinden sonra Hasan Sezâî'nin yanında tamamladığı, Edirne valilerinden Canbaz-zâde Osman Efendi'nin oğlu Canbaz-zâde Ali Efendi'den hüsn-i hatt ve mûsikî dersleri aldığı, mürşidinin divanını, letaifini ve münşeâtını cem eylediği bilinmektedir (Şimşek, 2016, s. 17; Tekin, 2019, s. 1).

Müsellem Efendi yaklaşık atmış yıl ömür sürmüş, Edirne'de 1166/1752 yılında vefat etmiştir; şeyhlik ve müderrislik yaptığı Veli Dede Dergâhına defnedilmiştir (Vassaf, 2014, s. 238; Tahir, h. 1333, s. 166; Şimşek, 2016, s. 22).

Ahmed Müsellem Efendi'nin şiirlerinin toplandığı mürettep bir *Dîvân*'ı ve kayınpederi Hasan Sezâî'nin *Şumû'ü Lâmi'* adlı kasidesini şerh ettiği *Şerh-i Kasîde-i Şumû'ü Lâmi' fi-Beyân-ı Etvâr-ı Sâbi'* adlı mensur bir eseri vardır. Bu eserde genel anlamıyla nefsin yedi tavrı ele alınmış, birçok tasavvufi konuya açıklık getirilmiştir (Tahir, h. 1333, s. 166; Tekin, 2019, s. 4). *Dîvân*, genellikle Allah'ın isimleri, peygamberler, miraç ve namaz gibi dinî; tevhid, vahdet-i vücûd, ma'rifet, fenâ, bekâ, salik, halvet, nefis gibi tasavvufi öğeler çerçevesinde, dönemin Divan edebiyatında etkili olan *sebk-i Hindî*, *mahallileşme* ve *hikemî tarzın* etkisinde kaleme alınmıştır (Kurumehmet, 2009, s. 32-37). Ancak divanda girift mazmunlar, ince hayaller, anlam kapalılığı, az söz ile çok şey ifade etme gibi niteliklere sahip, mananın sözden daha kıymetli olduğu *Hint Üslubu* özellikleri ön plana çıkmaktadır. 1195 beyitten müteşekkil divanda 170 gazel; altısı kıt'a, ikisi nazm nazım şekliyle yazılmış 8 tarih manzumesi, Rubâiyyât başlığı altında kıt'a, nazm ve dübeyt özelliği taşıyan 19 şiir ile Matlalar ve Müfredler başlığı altında beş müfret, dokuz matla olmak üzere 14 şiir bulunmaktadır (Kurumehmet, 2009, s. 11-12). Şair, gazellerinden dördünü Farsça kaleme almıştır. Hafız Efendi'nin Tekkesine düşürdüğü tarih de Farsçadır.

Şairin *Dîvân*'ı ve *Şerh-i Kasîde-i Şumû'ü Lâmi' fi-Beyân-ı Etvâr-ı Sâbi'* adlı mensur eseri birçok bilimsel araştırmaya konu olmuştur.⁴ *Dîvân* üzerinde çalışan araştırmacılar çalışmalarında şairin Farsça şiirlerine yer vermiştir; ancak bunlarda çeşitli okuyuş hataları ve çeviri eksikleri mevcuttur; bu şiirler, ayrı olarak değerlendirilmemiş, çalışılmamıştır.

Müsellem'in *Dîvân*'ının Süleymaniye Kütüphanesi, Hafid Efendi Koleksiyonu, 361 numarada (S1); Milli Kütüphane, Yazmalar Koleksiyonu, A 1894 (M1) ve A 1916 (M2) numarada kayıtlı olmak üzere üç yazma nüshası vardır.⁵ Farsça şiirlerin hazırlanmasında bu üç nüshadan faydalanılmıştır. Her manzumenin

⁴ Topak, Z. (2006). Ahmet Müsellem Efendi ve *Dîvân*'ın tenkitli metni (Kayıt No. 186774) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi; Kurumehmet, M. (2009). XVIII. yy. şairlerinden Müsellem (Şeyh Ebu'l-Vefâ Edirnevî) hayatı, sanatı, *Dîvân*'ının tenkitli metni (Kayıt No. 209899) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi; Mermer, H. (2014). Ahmet Müsellem Efendi *Dîvân*'ında dinî-tasavvufi muhteva (Kayıt No. 358785) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi; Şimşek, S. (2016). Edirneli Şeyh Ahmed Müsellem el-Gülşenî'nin hayatı, şahsiyeti, eserleri ve *Dîvân*'ı. Buhara Yayınları; Tekin İskender, H. (2019). Ahmed Müsellem Edirnevî'nin şerh-i Kasîde-i şumû-i lâmi' isimli eseri inceleme ve metin (Kayıt No. 552518) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi; Şimşek, S. (2021). Edirneli Şeyh Ahmed Müsellem Efendi, Halvetilikte nefis mertebeleri ve tavrıları -Şerh-i kasîde-i şumû'-ı lâmi' fi beyân-ı etvâr-ı sâbi'- . Buhara Yayınları.

⁵ *Dîvân*'ın nüshaları hakkında ayrıntılı bilgi için bkz: Topak, Z. (2006). *Ahmet Müsellem Efendi ve Dîvân'ın tenkitli metni* (Kayıt No. 186774) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. s.30-31.

nüshalardaki yeri ve var olan nüsha farkları dipnotta belirtilmiştir. Şiirler günümüz harflerine aktarılıp Türkçeye çevirisi yapılmıştır.

2.1. Farsça şiirleri

Müsellem Efendi'nin Farsça beş beyitten oluşan üç gazeli, yedi beyitlik bir gazeli; iki beyitten oluşan kıta nazım şekliyle kaleme aldığı bir tarih manzumesi vardır.

Gazellerin ikisi “hezec-i müsemmen-i sâlim”, ikisini “remel-i müsemmen-i mahzûf” vezinlerinde (Değirmençay, 2012, s. 31,48) kaleme alınmıştır. Kıta, remel bahrinde olsa da tef'ileler tam olarak bahre uyum sağlamamaktadır.

Gazeller ve kıta kafiyeye açısından kusursuzdur; ancak vezin açısından zaruret sebebiyle imâle, tavsîl, tahfif gibi birkaç yerde küçük kusurlar mevcuttur. Bunlar: I. gazelin ikinci beytinde اگرچه/egerçi; II. gazelin ikinci beytinde نرفته/nerefte; IV. gazelin birinci beytinde بوده/bûde; ikinci beytinde راحله/rahle ve altıncı beytinde کرده/kerde kelimelerinde koyu yazılan heceler, kısa olmasına rağmen veznin uzun hecelerine denk geldiği için uzun okunmuş yani imâle yapılmıştır. Tavsîl (vasl) aruz vezni terimi olarak “ünsüz harf ile biten bir kelimenin sonundaki ünsüz harfi, kendisinden sonra gelen ve ünlü harf ile başlayan kelimenin başındaki ünlü harfe bağlayıp iki kelimeyi birleştirip okumak” anlamına gelmektedir (Düzenli ve Bulak, 2018, s. 156). I. gazelin ikinci ve dördüncü beytinde bulunan من از/me-nez; بحر از/bahrez kelimelerinde veznin mısra uygulamasında meydana gelen aksaklıkları gidermek amacıyla iki kelime arasında vasl yapılmıştır. II. gazelin birinci beytinde خط/hett kelimesinde şeddeli olan harfin, vezne uyum sağlaması için şeddesi kaldırılmış yani tahfife başvurulmuştur.

Gazellerin birincisi (انم) kafiyeli ve (را) redifli; ikincisi, (انش) kafiyeli, üçüncüsü, (ن) kafiyeli ve (گم کرده‌ام) redifli; dördüncüsü (اد) kafiyeli, (من) rediflidir. Kıta ise (!) kafiyelidir.

Müsellem Efendi'nin Farsça şiirlerine dilbilgisi ve fesahat açısından bakıldığında za'f-ı telif (cümlede kuralsızlık), ta'kid-i lafzî (kelimenin öne veya sona alınması veya hazfedilmesi) (Değirmençay, 2014, s. 6, 9) gibi bazı küçük kusurların olduğu söylenebilir. Bu kusurlar şiirin anlaşılmasını güçleştirse de bir dil yanlışı olarak şiiri, şiirin gücünü zedeleyecek kusurlar değildir: I. gazelin birinci beytinin birinci mısrasında (بر) edatı muhtemelen vezni tamamlamak için zait olarak kullanılmıştır, aynı gazelin üçüncü beytinde ikinci mısrasında fiil hazfedilmiştir. III. gazelin beşinci beytinin ikinci mısrasında geçen ماو کنعانم کتان پیرهن tamlamada tamlayanların ve tamlananların dizilişindeki uygunsuzluk anlamı zorlaştırmaktadır.

Edebi sanatları kullanma konusunda mahir olan şair başta teşbih, telmih, tenasüp, istiare, kinaye olmak üzere birçok edebî sanata yer vermiştir. Bunlardan bazıları:

Şair tüm gazellerinde, şairin kendini soyut bir kişi kabul ederek kendine hitap etmesi (Değirmençay, 2014, s. 111) anlamına gelen tecrîd sanatından faydalanmıştır:

گرچه برهیدم مسلم ازچه سبب نقن
ماه کنعانم کتان پیرهن گم کرده‌ام

Beyitte anlam bakımından uygun olan kelimeler طور (Tur dağı), موسى (Hz. Musâ) ve پاسبان (asa) bir arada kullanılmış ve tenâsüb sanatına yer verilmiştir:

اگرچه غفلتی دارم مسلم ورنه در شوقم
ز نخل طور موسی چوب گردد پاسبانم را

Şair, Hz. Yûsuf kıssasına, Hz. Yûsuf'un kardeşleri tarafından kuyuya atılması hadisesine ve babası Hz. Ya'kûb'un Hz. Yûsuf'un gömleğini yüzüne sürerek gözlerinin açılması olayına telmihte bulunmuştur:

حسرت پیراهنی باشد عزیز جان ولی
یوسفی اندر چه هر موی تن گم کرده ام

Servi kelimesi elif harfine benzemesi, birliği ifade etmesi bakımından Allah'ı simgelemektedir. Beyitte servi, kinaye olarak kullanılmıştır:

همچو قمری حلقه رقبتیم در گردنم
سرو آزاد مرادم در چمن گم کرده ام

Şair, sözü muhataptan başka bir muhataba geçirmiş, iltifât sanatına başvurmuştur. Özne ben iken ona geçmiştir:

من بقا خواهم به هستی او فنا را می کشد
این چنین باشد مراد صاحب ارشاد من

Beytin ikinci mısraında geçen اذکروا الله قیامًا (Allah'ı ayakta iken anın.)” cümlesi Nisâ Sûresi 103. ayetten iktibasır:

بلبلانش مسلم صوت بخشند به شبها
یعنی تاریخش بخوانند اذکروا الله قیامًا

Beyitte geçen چون جرس فریاد من (Feryadım çan sesi gibidir.) ifadesinde teşbih sanatı vardır, şair feryadım çan sesine benzetmiştir:

کرده از خواب عدم بینا رحیل فیض صبح
ملکت دل را مسلم چون جرس فریاد من

Müsellem Efendi'nin *Hint üslubu* etkisiyle söylediği Farsça şiirlerinin eksenini dini ve tasavvufi konular oluşturmaktadır. Vahdet-i vücûd, irşat, ilm-i ledün, fena ve beka, firak ve vuslat, adem ve vücûd gibi tasavvufi kavramlara değinmiş; şevk, mutluluk, isyan, hasret gibi duygularla birlikte bilhassa ayrılık acısı sebebiyle yaşadığı ıstırabı dile getirmiştir. Ahenkten çok manaya önem verdiği için duygu ve düşüncelerini en iyi yansıtacak derin ve ince anlamlı mazmunları tercih etmiştir. Kelimelerin daha çok uzak anlamlarını kullanmış, uzun tamlamalara yer vermiştir. Şiirleri külfetli ifadelerle anlaşılması güç mana ve hayallerle süslenmiştir. Bunun yanında oldukça sade bir dilin hâkim olduğu beyitleri de vardır. Felek, şarap, nergis, bülbül, mum, kalender, servi, Hüma kuşu, minyatür sanatçısı Bihzâd, ressam Mani gibi divan şiirinin yerleşik mazmun, motif ve sembollerine yer vermiştir. Hz. Mûsâ ve Hz. Yûsuf kıssalarına telmihte bulunmuştur. Türkçe şiirlerinde olduğu gibi Farsça şiirlerinde de Müsellem mahlasını kullanmış, her gazelinde nasihat veya övgü vesilesiyle kendine seslenmiştir.

2.2. Farsça şairlerinin muhtevası

Şair genel olarak fahriyeye yer verdiği birinci gazelinde efsanevi ve mitolojik bir kuş olan Hüma kuşunun mutluluk, refah ve devlet getirmesi gibi özelliklerinden yararlanmıştı. Avcı felek, Hüma gibi olağanüstü özelliklere sahip olan şairin ölmesini diler; zira türbesinin eşliğini, kıymetli kemiğinin toprağından yapmak ister. Böylelikle türbesinin, Hüma gölgesi gibi insanlara şans, uğur ve mutluluk getirici olduğunu anlatır. Ardından şeyhinin hidayetinden nasiplenme arzusu taşıdığı dile getirir. Mürşidi yükseklerde uçan hidayet şahiniyken kendisi yolunu kaybetmiş zavallı bir kuştur. O, mürşidinin hidayet etmesiyle aslına kavuşur ve hakka sevk olur.

Şair, insanın yaratılışının değişmeyeceği düşüncesini “Ne kadar yanarsan yan tıynet cilalanmaz.” mısraıyla dile getirir. Bununla birlikte duygu ve düşüncelerin ifade edilmesine aracı olan sözlerin değerinden bahseder. Duygu ve düşünceler, zihnin ve kalbin birleşmesiyle gönül süzgecinden geçerek dilimizde var olur. Dolayısıyla burada asıl olan, duygunun kaynağı gönüldür. Sözler, gönlü yansıtan bir aynadır. Bu aynanın cilası için ise pervane gibi bir âşık olup aşktan yanmak ve kül olmak gerekir. Nitekim ayna kül ile parlatılır.

Birçok mutasavvıfın yaptığı gibi Ahmet Müsellem Efendi de âlemin daha çok mana boyutu ile ilgilenmektedir. Onun uğraşı, misal ve ruhaniler âlemiyle, maddenin hakikati ve ruhuydur. Mana âlemi sırlarına vakıf olmak kolay değildir; var olan her şeyin zahiri anlamı dışında bir de batini anlamı vardır ki bu anlamlar marifet ve keramet sahibi olan insan-ı kâmillere ayandır. Müsellem Efendi bu anlamda kendini insan-ı kâmillerden görür; öyle ki kendisi, âlem-i misalin sırlarını hedefleyen bir oktur ve felekleri aşar.

Şair gazelinin son beytinde hayatı olağanüstülükler, mucizeler, ilâhî lütuf ve inayetler ile dolu olan Hz. Mûsâ'nın kıssasına telmihte bulunur. Hz. Mûsâ'nın Allah ile konuşarak peygamber seçildiğini öğrendiği Tûr Dağı'ndaki bir ağaçtan; Hz. Mûsâ'nın ilâhî bir lütuf ile birçok mucize gösteren asası gibi bir asaya sahip olduğunu ve bu asa sayesinde korunduğunu, dolayısıyla gaflete düşse de şevkinin daim olduğunu söyler.

II. gazelinde sevgilinin kıvrımlı sarı alını, şuh bakışlı siyah nergis gözleri gibi fiziksel özelliklerinden övgüyle bahseden şair, sevgilinin sohbetinin güzelliğinden, bulunduğu yerin gül bahçesi olduğundan, kâmilliğinden söz ederek onun feyzinden nasiplenme vurgusu yapar ve ona tabi olanların bahtiyar olduğuna değinir. Son olarak aşığın aşktan yaka paça yırtmanın sevgilinin gözünde bir değeri olmadığını gördüğünde, Yûsuf ve Züleyhâ kıssasına -Yûsuf Peygamberin arkasından ihtirasla gelen Züleyha'nın onun gömleğini sırtından yırtarak iftirada bulunması olayına- telmihte bulunarak maşukun adının kötüye çıkarıldığını söyler.

Ayrılık mefhumu etrafında şekillenen III. gazelde şair, ayrılığın çeşitli tezahürlerini ortaya koymuştur. Müsellem Efendi'nin ayrılık ıstırabını çektiği sevgili hakiki sevgilidir. Ayrı düştüğü yer ise asli vatanı olan gayp ve ruhlar âlemidir. Bezm-i elestten dünyaya yani gurbete düşmüştür, dolayısıyla gurbet acısı ve vatanına kavuşma arzusu taşır. Bülbül gibi gül bahçesinden; avare dolaşan kalender gibi meclisten uzak düşmüştür. Aşkla yanan mumdur. Bu mumu yakan, içinde yanan aşk ateşinin alevidir. Kumrunun boynundaki halka gibi onun da boynunda kulluk halkası vardır. Sevgilinin kölesi, biçare dolaşan saliktir. Tek muradı çimende yani asli vatanında bıraktığı servisine, yani hakiki sevgiliye kavuşmaktır. Vahdet makamından uzak kaldığı için yaşadığı hicranın derinliğini, Hz. Yûsuf kıssasında geçen Hz. Yûsuf'un kardeşleri tarafından kuyuya atılması hadisesine telmihte bulunarak “Bedenimdeki her kıl kuyusunda

bir Yûsuf kaybetmişim.” mısrayla anlatır. Duyduğu ayrılık acısı, Hz. Ya’kûb’un, oğlu Hz. Yûsuf’tan ayrı kalmakla yaşadığı hüzünden daha ziyadedir.

Şair çene çukuru (سبب ذفن/sîb-i zakan) ifadesini müşahededeki sırların müşkülâtından kinaye olarak kullanmıştır. Her ne kadar bu çukurdan çıktığını, yani nesnelerin ardındaki sırlara vakıf olduğunu söylese de Hz. Yûsuf’un kardeşleri vasıtasıyla babası Hz. Ya’kûb’a gönderdiği gömleğini, babasının yüzüne sürerek gözlerinin açılması olayına telmihte bulunarak Hz. Yûsuf’un gömleğine kavuşma özlemi taşır. Nitekim şairin “Canın azizinin gömleği ve Ken’ân ayımın keten gömleği” diye andığı bu cennet kokulu gömlek, basiret gözünü açan ve hakikati görmek isteyen kimselerin gözlerini aydınlatan manevi bir ışıktır; bu şifalı gömleğin kokusu ise hakikati anlamak açısından mühim bir semboldür.

Şair IV. gazelinde irşad kavramını mısra mısra işlemiştir. Kul, vahdet âleminde ilahî cemâl ile hemhâl olmakta, böylece cenneti yaşamaktayken dünyaya gönderilerek ayrılığa duçar olmuş ve ilahî cemalden mahrum kalmıştır. Şair, bu ayrılığın sebebiyle büyük bir ıstırap çeker ve bu yakıcı hasret ateşinin dinmesini, sevgiliye yani Hakk’a kavuşmayı diler. Yaşadığı huzursuzluğu, kararsızlığını ve sıkıntılı hâlini cıvanın en küçük hareketle dalgalanması, sürekli hareket ediyor gibi görünmesi özelliklerinden faydalanarak cıvaya benzetir. Fenâ ve bekâ kavramlarını lâ ve illâ ifadeleriyle anlatır. Kendisi, illâ; üstadım dediği şeyhi ise lâ’dır. Bekâyâ giden yol fenâdan geçmektedir. *Kulun nefsanî sıfat ve niteliklerinden sıyrılıp çıkmasına fenâ; Allah’ın sıfat ve nitelikleriyle süslenmesine bekâ denir. Kötü olandan fani, iyi olandan baki olmak suretiyle tasavvuf yoluna girilir. Nefsinden fani olan Hak’la baki olduğu gibi Hak’ta fani olan da Hak’la baki olur.* (Uludağ, 2012, s. 70) Müsellem Efendi de hidayet sahibi müşdidinin gösterdiği yolun bu olduğunu söyler. İrşad yolunda Allah’a ulaşmayı dilemek başlangıçtır. Allah’a ulaşmayı dileyen kişi irşad olabilmek için bir müşside ihtiyaç duyar. Müşdidin irşad edeni yüce Allah’tır. Gaye ise nefis tezkiyesini ve tasfiyesini sağlayarak manevi tekâmülü tamamlamak, benliği yok etmek ve benliğe ait duygulardan kurtulmak, kalbi masivadan temizlemek ve Hak’ta baki olmaktır.

Varlığı zatının gereği olan Allah’ın vücudu, vacib; varlığını başka bir varlığa borçlu olan yaratılmış varlıklar, mümkün varlıklardır. Allah’ın kendisiyle olan varlığı sonsuz ya da başlangıçsızdır, Allah ezelden vardır; ezelde cihetler olmadığı için de hiçbir cihette değildir. Arş-ı ilahide Allah’ın varlığı vaciptir. Varlıkların var olmasına sebep olan zorunlu varlıktır, bütün mümkün varlıklar ezeli bir varlığa yani Hakk’a dayanır. Şairin bu durumu zincir gibi olan mim harfine benzettiği düşünülebilir.

Şair şiirinde seçtiği kelimeleri; güzel, etkileyici ve eşsiz olmaları bakımından Sasaniler döneminde yaşamış, emsalsiz resimler yapan ünlü ressam Mani’nin resimlerine benzetir. Şairlik yeteneğinin doğuştan geldiğini ve özünde var olduğunu vurgulamak amacıyla aslını, hakikatini, üstün sanat yeteneğine sahip minyatür sanatçısı Bihzâd’a benzetir. “Benim Bihzâd [a benzer] mahiyetimin havanı, Mani’nin göbeğiydi.” diyerek şiirini ve şairliğini över.

Himmet tasavvufta bir kemal halini veya diğer bir şeyi elde etmek için bütün ruhani güçleriyle birlikte kalbin Hakk’a yönelmesi; kulun yalnızca Allah’a kavuşmaya teveccüh etmesi anlamına gelmektedir (Uludağ, 2012, s. 170; Seccâdî, 2007, s. 200). Himmet sahibi müşditler, müritlerini faniyi terk edip bakiye talip olmaya sevk ederler. Saliki himmetleriyle terbiye ederler. Salikin Hakk’a kavuşma dışındaki bütün gayeleri anlamsızdır. Şairin “Himmet [sahibi]min rüzgârı çaba harmanımı harap etti.” mısraıda bu düşünce üzerinde durmaktadır.

Şair son beytinde Sabahın nurundan, aydınlığından, bereketinden ve feyzi ikramından bahseder. Sabah ezanı nasıl ki kişiyi gaflet uykusundan uyandırıyor, şairin feryadı da gönül erbaplarını uyandırıp şevke getirir. Nitekim mutasavvıflar insanın kişilik uyanması ve tekâmülünü sağlamak maksadıyla, seherin feyzini ve sabahın bereketini zaruri görmüşlerdir. Sabah namazının duaların kabul edildiği bir vakit olması sayesinde kişinin rızkının artmasına, bela ve musibetlerden korunmasına vesile olması; nefsi terbiye etme, kâmil bir insan olmayı kolaylaştırma, güzel ahlaklı olmaya fayda sağlaması gibi pek çok fazileti vardır. Kişinin nefsi ile uğraştığı ve uykusunu terk ederek kıldığı bir namaz olduğu için de çok kıymetlidir.

Müsellem Efendi, günümüzde tespit edilemeyen ancak Hâfız Ahmed Efendi adında bir zat tarafından inşa edilmiş, Hâfız Ahmed mescidi olarak bilinen Hâfız Efendi Tekkesi için (Gürgendereli, 2016, s. 286) 1136 (1723-24) yılını gösterecek şekilde tarih düşürdüğü manzumesinde ise Hâfız Efendi Tekkesini aşkın gül bahçesine benzetir. Bu gül bahçesi Allah'ın hükmüyle canlılık bulmuştur. Tekkede bulunan Allah dostlarını ise bülbüle benzetir. Aşkını anlatan bülbüller geceleri Allah'ı zikrederek geceye ses verir. Allah'ı her an anmanın ehemmiyetini Nisâ suresi, 103. ayete iktibasta bulunarak vurgular. Tekkenin sekiz hücrenin sekiz cenneti kışkıracak kadar güzel olduğundan bahseder.

2.3. Ahmed Müsellem Efendi Farsça şiirleri ve Türkçe çevirileri

I. Gazel⁶

Hezec-i müsemmen-i sâlim

مفاعيلن مفاعيلن مفاعيلن مفاعيلن

Mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün

به مردن رغبتی دارد فلک بر استخوانم را

که از خاک هما دیوار سازد آستانم را

Be morden ragbeti dared felek ber ustuhânem râ

Ki ez hâk-i Humâ divâr sâzed âstânem râ

Felek, kemiğim için benim ölmemi ister

Ki aramgâhımın duvarını Hüma'nın toprağında örsün.

من آن مرغ فراز قلّه عصیان می گشتم

که شاهین هدایت پر فشاند آشیانم را

Men ân morg-i ferâz-i kolle-yi isyân mî geştem

Ki şâhîn-i hidâyet per feşâned âşiyânem râ

Ben isyan doruğunun yükseklerinde dolaşan öyle bir kuşum ki

Hidayet şahini yuvama doğru kanat açar.

ز فرط سوختن خاصیت صیقل نمی گیرد

بجز خاکستر پروانه مرآت زبانم را

⁶ M1: s.3; M2: 1b; S1: 2b.

Zi fert-i sùhten hâssiyyet saykal nemî gîred
 Be coz hâkister-i pervâne mir'ât-i zebânem râ
Ne kadar yanarsan yan tynet cilalanmaz.
Dil aynam pervanenin külünden başka bir şeyle cilalanmaz.

من آن تیرم که در بازوی معنی کارها دارم
 فلک چشم تحیر وا کند پشت کمانم را
 Men ân tîrem ki der bâzû-yi ma'nâ kârhâ dârem
 Felek çeşm-i teheyur vâ koned poşt-i kemânem râ
Ben mana pazısında birçok hüner sahibi olan öyle bir okum ki
Felek yayımın sırtına hayretle bakar.

اگرچه غفلتی دارم مسلّم ورنه در شوقم
 ز نخل طور موسی چوب گردد پاسبانم را
 Egerçe gafletî dârem Musellem verne der şevkem
 Zi nahl-i Tûr-i Musâ çûb gereded pâsbânem râ
Her ne kadar bir [an] gaflete düşsem de Müsellem şevk içindeyim.
Muhafızım, Mûsâ'nın Tur dağındaki ağacından bir asadır.

II. Gazel⁷

Hezec-i müsemmen-i sâlim
 مفاعیلن مفاعیلن مفاعیلن مفاعیلن
 Mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün

ز نقش صورت چین جبین زرد⁸ عنوانش
 خط شادی بود در پیشگاه خواستکارانش
 Zi nakş-i sùret-i çîn-i cebîn-i zerd unvâneş
 Hat-i şâdî buved der pîşgâh-i hâstkârâneş
Onun sarı alınının kıvrımlarının sureti nakşından olan unvanı (başlığı),
Ona talip olanların nezdinde mutluluk hattıdır.

نرفته بوی گل بیرون ز سقف خانه مقصود
 شدم مست شراب صحبت لبهای خندان
 Nerefte bû-yi gul bîrûn zi sekf-i hâne-yi maksûd
 Şodem mest-i şerâb-i sohbet-i lebhâ-yi hendâneş
Arzulanan evin çatısından çıkmaz gül kokusu
Gülen/Açılan dudağımın sohbetinin şarabıyla sarhoş oldum.

⁷ M1: s.38; S1:20a; M2:19a.

⁸ M1: زرد; M2: زر; S1: زر. Vezin gereği زرد okunması doğrudur.

ندارد مَنّت رنگ سیاهی نرکس شوخش

که برخیزد غبار سرمه اندر صف مژگانش

Nedâred minnet-i reng-i sîyâhî nergis-i şûheş

Ki ber hîzed gubâr sürme ender seff-i müjgâneş

Onun şuh bakışlı nergis gözünün siyah renge minneti yoktur.

Zira kirpiğinin dizisinden sürme tozu kalkar.

زند مهر خموشی بر لب سیل حوادث را

ز قدرتهای بحر از حلقه گرداب عمّانش

Zened mohr-i hemûşî ber leb-i seyl-i hevâdis râ

Zi kudrethâ-yi bahr ez helke-yi girdâb-i Ummaneş

Hadiseler selinin dudağının üzerine suskunluk mührünü vurur.

Bahrinin kudretiyle, denizindeki girdap halkasıyla.

دهد دامان یوسف را زلیخا نام رسوایی

مسلم چون نگیرد شهرت چاک گریبانش

Dehed dâmân-i Yûsuf râ Zuleyhâ nâm-i rusvâyî

Musellem çon negîred şohret-i çâk-i girîbâneş

Ey Müsellem! Züleyha, yaka yırtmakla şöhret bulamayınca

Yûsuf'un eteğinin adını çıkarır.

III. Gazel⁹

Remel-i müsemmen-i mahzûf

فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلن

Fâ'îlâtün fâ'îlâtün fâ'îlâtün fâ'îlün

عندلیب نو گرفتارم چمن گم کردهام

من اسیر غربتم راه وطن گم کردهام

Andelib-i nov giriftârem çemen gom kerdeem

Men esîr-i gurbetem râh-i veten gom kerdeem

Körpe bülbül[gibi]aşığım; çimeni kaybetmişim.

Gurbetin esiriyim, vatanın yolunu kaybetmişim.

شمع عشقم چون قلندر انجمن گم کردهام

رشته بر سر داغ اندامم و من گم کردهام

Şem'-i aşkem çon kalender encümen gom kerdeem

Rişte ber ser dâg endâmem u men gom kerdeem

⁹ M1:s.45; S1:23b; M2:22b.

*Aşk mumuyum, kalender gibi meclisi kaybetmişim.
Boynumda ip, bedenimde yara ve ben kendimi kaybetmişim.*

همچو قمری حلقه رقیتم در گردنم
سرو آزاد مرادم در چمن گم کرده‌ام
Hemçu kumrî helke-yi rıkkıyyetem der gerdenem
Serv-i âzâd-i murâdem der çemen gom kerdeem
*Kumru gibi boynumda kölelik halkası vardır.
İrademin hür servisini çimende kaybetmişim.*

حسرت پیراهنی باشد عزیز جان ولی
یوسفی اندر چه هر موی تن گم کرده‌ام
Hesret-i pîrâhenî bâşed azîz-i can velî
Yûsufî enderçeh-i her mû-yi ten gom kerdeem
*Can azizinin gömleğinin hasreti vardır; ancak
Bedenimdeki her kıl kuyusunda bir Yûsuf kaybetmişim.*

گرچه برهیدم مسلم از چه سبب نفن
ماه کنعانم کتان پیرهن گم کرده‌ام
Gerçi berhîdem Musellem ez çeh-i sîb-i zakan
Mâh-i Ken'ânem ketân-i pîrehen gom kerdeem
*Her ne kadar çene çukurundan çıksam da Müsellem
Ken'ân'ın ayumun keten gömleğini kaybetmişim.*

IV. Gazel¹⁰

Remel-i müsemmen-i mahzûf
فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلن
Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün

در وصالم اضطراب دل شود معتاد من
معدن سیما بوده طینت ایجاد من
Der visâlem iztirâb-i dil şevad mu'tâd-i men
Ma'den-i sîmâb bûde tînet-i icâd-i men
*Kavuşmada benim ahşkanlığım gönül ıstırabı olur.
Tynetimin icadı civa madeni olur.*

¹⁰ M1:s.50-51; S1:26a-26b; M2:25a-25b.

من به¹¹ پیش رحله گشتم صورت الا ولی

هیئت لا می نماید رحله استاد من

Men be pîş-i rahle geştem sûret-i illâ velî
Hey'et-i lâ mî numâyed rahle-yi ustâd-i men
Ben rahlenin önünde "illa" şeklini aldım; ancak
Üstadımın rahlesi "la" şeklinde görünür.

من بقا خواهم به هستی او فنا را می کشد

این چنین باشد مراد صاحب ارشاد من

Men bekâ hâhem be hestî, û fenâ ra mi keşed
În çonîn bâşed murâd-i sâhib-i irşâd-i men
Ben varlıkta bâkî olmak isterim, o fena olmayı arzu eder.
Benim irşat [yolu] sahibimin muradı böyledir.

در فضا گاه وجویش میم ممکن را ازل

حلقه قتراک سازد بی جهت صیاد من

Der fezâ gâh-i vucûbeş mîm-i mumkin râ ezel
Helke-yi fitrâk sâzed bî cihet seyyâd-i men
Arşta O'nun zati varlık tahtı, ezelden beri mevcuttur.
Benim avcım, eyerin ardındaki tasmayı cihetsiz [her yöne] çeker.

معنی رنگین طراز از سر کلکم که شد

ناف مانى هاون ماهیت بهزاد من

Mânî-yi rengîn terâzed ez ser-i killem ki şod
Nâf-i Mânî hâven-i mâhiyyet-i Bihzâd-i men
Kalemimin ucunu renkli manalar süsler; nitekim
Benim Bihzâd [a benzer] mahiyetimin havanı, Manî'nin göbeği idi.

روزگار همتم زد خرمن سعیم به باد

سر فرویم را نمی کرده گیاه بر باد من

Rûzgâr-i himmetem zed hermen-i sa'yem be bâd
Ser furûyem râ nemî kerde giyeh berbâd-i men
Himmet[sahibi]min rûzgârı çaba harmanımı harap etti.
Bitki, viran olan benim başımı eğdiğim gibi başım eğmiyordu.

کرده از خواب عدم بینا رحیل فیض صیح

ملکت دل را مسلم چون جرس فریاد من

Kerde ez hâb-i adem bînâ rehîl-i feyz-i sobh

¹¹ بس که: S1; من به: M1 ve M2.

Mulket-i dil râ Musellem çon ceres feryâd-i men
 Sabah feyzinin “haydi kalk” sesi yokluk uykusundan uyandırır.
 Gönül ülkesi için de benim feryadım çan sesi gibidir Müsellem.

Kıta¹²

Hafız Efendi'nin tekkesinin tarihidir.

Remel-i müsemmen-i mahzûf

فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلن

fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün

الله الحمد و به توفیق گلشن عشق شد احیا

حجره هشت بدورش غبطه فرمود جنان را

بلبلانش مسلم صوت بخشند به شبها

یعنی تاریخش بخوانند اذکروا الله قیاماً

Li'llâhi'l-hamd u be tevfiğ gülşen-i aşk şod ihyâ

Hucre-yi heşt be dovreş gibte fermûd cinân râ

Bulbulâneş Müsellem sovt behşend be şebhâ

Yanî târiheş behânend “üzürüllâhe kıyâmen”¹³

Allah'a hamdolsun ki Allah'ın tevfiğiyle¹⁴ aşk gül bahçesi ihyâ oldu. Devrinin sekiz hücrelerine cennetler gıpta eder.

Ey Müsellem bülbüllerinin sesi geceye ses bahşeder. Yani onun tarihini “üzürüllâhe kıyâmen” şeklinde okusunlar. (1136/1723-1724).

Sonuç

18. yüzyılda yaşamış, âlim ve mutasavvıf bir şair olan Müsellem Efendi'nin ailesi ve tahsili hayatı hakkında geniş bir bilgi bulunmamaktadır. Doğduğu şehir Belgrad'ın fethedilmesiyle birlikte Edirne'ye göç etmiş, burada Gülşenî şeyhi olan Hasan Sezâî'ye intisap etmiş, şeyhinin kızıyla evlenerek damadı olmuştur. Veli Dede Dergâhında şeyhlik görevinde bulunmuş, müderrislik yapmıştır. *Şerh-i Kasîde-i Şumû'u Lâmi' fi-Beyân-ı Etvâr-ı Sâbi'* adlı mensur bir eseri; Türkçe bir *Dîvân*'ı vardır. *Dîvân*'ında Farsça şiirlere yer vermiştir. Divanındaki gazellerden dördünü Farsça kaleme almıştır, Hafız Efendi'nin Tekkesi'ne düşürdüğü tarih de Farsçadır. Ahmet Müsellem Efendi vahdet-i vücûd fikrine sahip, bağlı olduğu tarikatın düşüncesiyle yoğrulmuş bir mutasavvıftır. Farsça gazellerinde dini ve tasavvufi konulara değinmiş, daha çok salikin asli vatani olan gayp ve ruhlar âleminde ayrılıp bu âleme gelmesi ve vahdet makamından uzak kalması dolayısıyla yaşadığı hicranı dile getirmiş; mutlak güzelliğe yani Allah'a ulaşmanın tek gayesi olduğunu, bu irşad yoluna giren salikin bir mürşidin yardımına ihtiyacı olduğu anlatmıştır. *Hint üslubuyla* kaleme aldığı Farsça şiirlerinden klasik edebiyatın bütün meselelerine vakıf olduğu anlaşılan şair, divan şiirinin klasik mazmun ve sembollerini tasavvufi manalara karşılık gelecek şekilde kullanmıştır. Yansıttığı üslubun özelliği olarak şiirlerinde yer yer anlaşılması güç ifadelere, girift anlamalara, uzun terkiplere, ince hayallere yer vermiştir bununla birlikte

¹² M1: s. 43. Tarih manzumeleri S1 ve M2 nüshalarında yoktur.

¹³ *Kur'an-ı Kerim*, 4 Nisâ 103. Ayet. *Namazı* فإذا قَضَيْتُمُ الصَّلَاةَ فَادْكُرُوا اللَّهَ قِيَامًا وَرُكُوعًا وَعَلَىٰ جُنُوبِكُمْ فَإِذَا اطْمَأْنَنْتُمْ فَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ كَانَتْ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ كِتَابًا مَّوْقُوتًا. *bitirince de ayakta iken, otururken ve yatarken Allah'ı anın. Güvenlik içinde olduğumuzda namazı gerektiği gibi kılın. Şüphe yok ki namaz, müminler üzerine vakitleri belli olarak yazılmış bir ödevdir.*

¹⁴ Allah'ın tevfiği; inanan kimseye verilen mükâfat veya kişinin başarılı olduğuna Allah'ın hükmetmesidir.

şairlerinin geneline sade bir dilin hâkim olduğu söylenebilir. Şairin Farsça dil yanlışlarının yok denecek kadar az olması, edebi sanatları kullanmasındaki mahareti ve bu dilde derin manalı, etkileyici şiirler söylemesi Farsçayı oldukça iyi bildiğinin bir emaresidir.

Kaynakça

- Banarlı, N. S. (2006). *Resimli Türk Edebiyatı Tarihi I-II*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Batıslam, H. D. (1993). *Nedim Divanı'nda Mahallileşme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilkan, A. F. (2009). Sebki Hindî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (C. 36, s. 253-254). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Değirmençay, V. (2012). *Farsça Arûz ve Kafîye*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Ofset Tesisleri.
- Değirmençay, V. (2013). *Farsça Şiir Söyleyen Osmanlı Şairleri*. İstanbul: Mega Ofset Matbaacılık.
- Değirmençay, V. (2014). *Fünûn-i Belâgat ve Sınâat-ı Edebî*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Düzenli, M. B., ve Bulak, Ş. (2018). Aruz Vezninin Türk Şiirine Tatbikinde Başvurulan İmlâ/Telaffuz Tasarrufları ve Mahiyetleri. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*(43), 145-171. <https://doi.org/10.21563/sutad.447273>
- Ezilmez, H. (2019). Nedim'in Şiirinde Mahallileşme. *Kesit Akademi Dergisi*(18), 272-294. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kesitakademi/issue/59820/863821>
- Gürgendereli, M. (2016). Sarıcazâde Râmiz'in Edirne Tekkeleri'ni Anlatan Mesnevisi: Esâmî-yi Hânkâh-ı Mahmiyye- i Edrene. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 9(43), 282-298. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/masnavi-of-saricazade-rmz-about-the-dervish-lodges-of-edrne-esmy-hnkhimahmye-edrene.pdf>
- Horata O., Macit M., Mum C., ve Köksal, M. F. (2018). *XVIII. Yüzyıl Türk Edebiyatı*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Hüseyin, V. (2014). *Sefîne-i evliyâ C. III*. Kitabevi Yayınları.
- Kurumehmet, M. (2009). *XVIII. yy. Şairlerinden Müsellem (Şeyh Ebu'l-Vefâ Edirnevî) Hayatı, Sanatı, Divânı'nın Tenkitli Metni*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Kutlar, F. S. (1996). XVIII. Yüzyıl Divan Şiirinde Bir Sebki Hindî Şairi: Arpaeminizade Samî. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* 13(1-2), 125-140. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/619243>
- Mantran, R. (2012) *Osmanlı İmparatorluğu Tarihi I, Kuruluş ve Yükseliş Yılları*. (Çev. Server Tanili). İstanbul: Türkiye İş bankası Kültür Yayınları.
- Mengi, M. (2013). *Eski Türk Edebiyatı Tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Mermer, H. (2014). *Ahmet Müsellem Efendi Divânı'nda Dinî-Tasavvufî Muhteva* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seccâdî, S. C. (2007). *Tasavvuf ve İrfan Terimleri Sözlüğü*. (Çev. Hakkı Uygur). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Şentürk, A. A. ve Kartal, A. (2007). *Eski Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Şimşek, S. (2016). *Edirneli Şeyh Ahmed Müsellem el-Gülşenî'nin Hayatı, Şahsiyeti, Eserleri ve Divân'ı*. İstanbul: Buhara Yayınları.
- Şimşek, S. (2021). *Edirneli Şeyh Ahmed Müsellem Efendi, Halvetilikte Nefs Mertebeleri ve Tavırları - Şerh-i Kasîde-i Şumû' -i Lâmi' fi Beyân-i Etvâr-ı Sâbi' -*. İstanbul: Buhara Yayınları.
- Tahir, M. (h.1333). *Osmanlı Müellifleri C I*. İstanbul: Matbaa-i Amire.

- Tekin İskender, H. (2019). *Ahmed Müsellem Edirnevnin Şerh-i Kasde-i Őum-i Lmi' İsimli Eseri İnceleme ve Metin* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topak, Z. (2006). *Ahmet Müsellem Efendi ve Dvn'ın Tenkitli Metni* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalmıkaya, M. A. (2013). Uyanış ve Toparlanma abaları. (Ed Tufan Gündüz.), *Osmanlı Tarihi El kitabı* (s. 345-450). Ankara: Grafiker Yayınlar

52. Rāmāyaṇa ve Mahābhārata Destanlarındaki Kadın Karakterler Üzerine Bir Değerlendirme¹

Canan YOĞURT²

APA: Yoğurt, C. (2024). Rāmāyaṇa ve Mahābhārata Destanlarındaki Kadın Karakterler Üzerine Bir Değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 900-913. DOI: 10.29000/rumelide.1470152.

Öz

Destanlar, kültürel kimliğin bir parçası olmakla birlikte değerlerin, ahlaki ilkelerin, toplumsal ve dini öğretilerin nesilden nesile aktarılmasında, kültürel birlikteliğin sağlanmasında ve tarihi olayların kavranmasında önemli bir kaynaktır. Bu açıdan Hint destanları, Hint mitolojisinin ve kültürünün önemli bir parçasını oluşturur. Bu destanlardan hem Rāmāyaṇa'da hem de Mahābhārata'da, karmaşık karakterler, ahlaki dersler, mitolojik öğeler ve dramatik olaylar yer almaktadır. Bu çalışmada; Hindistan'ın ilk destanı olduğu düşünülen Rāmāyaṇa ve en uzun destanı olan Mahābhārata'da geçen kadın karakterlerin toplumsal normlar çerçevesinde derinlemesine analizi yapılmıştır. Antik dönem Hint edebiyatı ve mitolojisi genel olarak Vedik ve Epik dönem olarak ele alınabilir. Vedik dönem Veda metinlerinin yazıldığı dönem, Epik dönem ise destanlar dönemini kapsar. Epik dönem kendinden önceki Vedik dönemden izler taşıdığından bu iki dönemi birbirinden bağımsız ele almak bu çalışma açısından değerlendirildiğinde yeterli olmayacaktır. Literatürdeki diğer Veda dönemi kadın çalışmalarından farklı olarak, Vedalar sonrası dönemde yazılmış olan bu destanlarda hayat bulmuş kadın figürlerinin karşılaştırılmalı olarak tasnifi ve tahlili yapılarak yorumlanması sağlanmıştır. Destanlarda adları geçen kadın karakterler ve temsil ettikleri kimlikler bakımından değerlendirildiklerinde; bedenî özellikleri bakımından kadınlar, ifrit kadınlar, insanların ve tanrıların dostu olan mitolojik kadınlar ve ifritler, ermiş kadınlar, tanrıça bedenlenmesindeki kadınlar ve tanrıçalar olduğu görülmüştür. Rāmāyaṇa ve Mahābhārata destanlarındaki kadın figürler oluşturulan bu kategoriye göre daha yakından incelendiğinde bazı kadın karakterlerin çoklu kimliklerinin bulunduğu saptanmıştır. Özeldense; bu destanlarda yer alan kadın başkahramanlardan Sītā ve Draupadī'nin hikayeleri, erdemleri ve güçlü yanları vurgulanarak Hindistan kültürel mirasındaki önemi destanların amacı doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Rāmāyaṇa, Mahābhārata, Hint destanları, epik dönem, kadın

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Ithenticate, Oran: %9

Etik Şikâyeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 20.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1470152

² Arş. Gör. Dr., Erciyes Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Hindoloji ABD / Ph.D. Research Assist, Erciyes University, Faculty of Letters, Department of Oriental Languages and Literatures, Department of Indology (Kayseri, Türkiye), yogurtcanan@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-6841-108X **ROR ID:** https://ror.org/047g8vk19, **ISNI:** 0000 0001 2331 2603, **Crossreff Funder ID:** 501100003062

An Evaluation of Female Characters in Rāmāyaṇa and Mahābhārata Epics³

Abstract

While epics are a part of cultural identity, they are an important source in transferring values, moral principles, social and religious teachings from generation to generation, ensuring cultural unity and understanding historical events. In this respect, Indian epics form an important part of Indian mythology and culture. In both Rāmāyaṇa and Mahābhārata, these epics contain complex characters, moral lessons, mythological elements and dramatic events. In this study; An in-depth analysis of the female characters in Rāmāyaṇa, thought to be India's first epic, and Mahābhārata, the longest epic, has been made within the framework of social norms. Ancient Indian literature and mythology can generally be considered as Vedic and Epic periods. The Vedic period covers the period in which Vedic texts were written, and the Epic period covers the period of epics. Since the Epic period bears traces from the Vedic period, it will not be sufficient to consider these two periods independently of each other when evaluated in terms of this study. Unlike other Vedic period women's studies in the literature, the female figures that came to life in these epics written in the post-Vedic period were comparatively classified, analyzed and interpreted. When evaluated in terms of the female characters mentioned in the epics and the identities they represent; in terms of their physical characteristics, it has been seen that there are women, demon women, mythological women and demons who are friends of humans and gods, female saints, women in goddess incarnation and goddesses. When the female figures in the Rāmāyaṇa and Mahābhārata epics were examined more closely according to the category we created, it was determined that some female characters had multiple identities. The stories, virtues and strengths of Sītā and Draupadī, the female protagonists in these epics in private, are emphasized and their importance in the cultural heritage of India is evaluated in line with the purpose of the epics.

Keywords: Rāmāyaṇa, Mahābhārata, Indian epics, epic period, woman

1.Giriş ve Kapsam

Bu çalışma, Hindistan'ın en eski manzum eseri olarak bilinen Rāmāyaṇa ve en uzun destanı olan Mahābhārata'da geçen kadın karakterlerin toplumsal normlar çerçevesinde karakterlerinin detaylı analizinin yapıldığı kapsayıcı bir araştırma niteliğindedir. Henüz, bir destan mı yoksa bir Purāna⁴ mı olduğu tartışma konusu olan Harivaṃřa'nın daha çok Mahābhārata'nın eki olarak kabul görmesi (Winternitz, 2002, s. 17), bu çalışmanın örneklem kümesini Rāmāyaṇa ve Mahābhārata olarak

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

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received – Ithenticate, Rate: 9

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 20.03.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1470152

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

⁴ Purāna'lar Hinduizme ait kutsal metinlerdir. Oluşturuluş tarihleri itibariyle bu metinlerin MS 4. yüzyıldan başlayıp 16. yüzyıla kadar uzandığı düşünölmektedir. Purāna sözcüğü "eski, tarih, eski zamandan kalma", "ana" sözcüğü ise "öykü, anlatım" gibi anlamlara gelmektedir. Bununla aslında "Purānam ākhyānam" yani eski devirlerde anlatılan öyküler, eski geleneksel hikāyeler kastedilmektedir (Paliwal, 2005, s. 9; Murdoch, 1988, s. 1; Can, 2020, s. 11; Mukherjee, 1999, s. 299'den aktaran Yoğurt, 2022, s. 448).

sınırlandırmamıza sebep olmuştur. Maurya döneminde (İÖ. 300-100) ortaya çıktıkları düşünülen Hint halk destanlarının tam olarak hangi tarihte yazıldıkları ile ilgili kesin bir bilgiye sahip değiliz (Rāmāyaṇa, 2012, s. 8) fakat Stein'in de Mahābhārata ve Rāmāyaṇa destanlarının Maurya dönemine ait olduğunu, destanlarda on altı mahācanapadadan⁵ bahsedildiğini ve bunların her iki destanın siyasal zeminini oluşturduğu bilinmektedir (2015, s. 72).

Antik dönem Hint edebiyatı ve mitolojisi genel olarak Vedik ve Epik dönem olarak ele alınabilir. Vedik dönem Veda metinlerinin yazıldığı dönemi, Epik dönem ise destanlar dönemini kapsar. Epik dönem kendinden önceki Vedik dönemden izler taşıdığından bu iki dönemi birbirinden bağımsız ele almak bu çalışma açısından değerlendirildiğinde yeterli olmayacaktır.

Antik Hindistan Epik dönemi eserleri kadın bağlamında incelendiğinde; kadınlara erkeklere nazaran çok daha fazla anlam yüklediği görülebilir. Edebi metinlere bakarak, bir kadının maruz kaldığı kötü bir durum neticesinde krallıkların yıkıldığı şehirlerin yerle bir edildiği söylenebilir. Örneğin Rāmāyaṇa destanında Ravana'nın Sītā'yı kaçırdığı için büyük bir savaş oldu ve ifritin tüm krallığı yok edildi. Yine benzer şekilde, Mahābhārata destanında da halkın gözü önünde aşağılanan Draupadī için Kurular öldürüldüler (Rout, 2016, s. 47).

Vedik dönemde kadının pozisyonu ile ilgili olarak Hintli kadınların Vedik dönemdeki statülerinin erkeklerle eşit konumda olduğu (Dwivedi ve Malik, 2022); Hindistan'ın antik çağında kadınların kimlik inşasında Vedik dönemin izleri ve tanrıların dişil enerjileri (şakti) olan ve birlikte isimlerinin anıldığı eşleri olarak ön plana çıkan tanrıçaların incelendiği (Rout, 2016) çalışmalar olduğu görülebilir. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde ise Epik dönemde destanlarda kadınlarla ilgili Hindistan'ın tarihinde önemli izler bırakan Hintli kadınların Vedik dönemden günümüze değin incelendiği (Tattwavidananda, 2016), Rāmāyaṇa destanındaki kadın karakterlerin farklı perspektiflerden detaylı olarak incelendiği (Brockington & Brockington & Bose, 2016, Bose & Bose, 2013) söylenebilir. Epik dönemde kadın birçok açıdan ele alınmasına rağmen Rāmāyaṇa ve Mahābhārata destanları üzerinde karşılaştırmalı karakter tahlili yapılmamıştır. Bu araştırma kapsamında Rāmāyaṇa ve Mahābhārata destanlarında geçen kadın karakterler kategorize edilerek literatüre kazandırılmış olacaktır.

2. Epik Dönem Metinlerinde Veda Dönemi İzleri: Kadın ve Tanrıça Bağlamında

Vedalarda adı geçen tanrı ve tanrıçalara bakıldığında çoğunun eril olduğu görülmektedir. Kaya, Vedalarda adı geçen tanrı ve tanrıçaları şöyle sıralamaktadır: İndra, Agni, Sūrya, Varuṇa, Aşvinler, Aditi, Mitra, Vāyu, Ushas, Dyauspitar, Soma, Pṛithivī, Marutlar, Rudra, Yama, Bṛihaspati, Mātariṣvan vb. (Kaya, 2003, s. 203). Bunlardan, İndra Vedik toplumun savaşçı tanrısı ve şimşekli yağmurlu fırtına tanrısı; Agni ateş tanrısı; Sūrya güneş tanrısı; Varuṇa nehirlerin efendisi, mevsimlerin düzenleyicisi, evrenin yöneticisi; Aşvinler güneşin ve gökyüzünün genç ve yakışıklı ikiz oğulları; Aditi tanrıların anası; Mitra güneş tanrısı; Vāyu rüzgar tanrısı; Ushas şafak tanrıçası; Dyauspitar gök baba; Soma ay tanrısı; Pṛithivī toprak ana; Marutlar fırtına tanrıları; Rudra fırtına tanrısı; Yama ölüm tanrısı; Bṛihaspati duanın efendisi; Mātariṣvan ateşi bulan tanrı olduğu bilinmektedir. Tanrıların çoğunlukla gök ile tanrıçaların ise yer ile özdeşleştirildikleri görülmektedir.

Vedalar sonrası Epik ve Purānalar döneminde ise sadece üç tanrının öne çıktığı görülmektedir. Bu dönemde, Trimurti adı verilen Hindu tanrı üçlemesi egemen olmuştur. Vedik dönemde Agni, Vayu ve

⁵ Hem edebiyatta hem de siyasi tarihte "mahācanapada" ya da "solasa mahācanapada" adıyla bilinen on altı şehir devletidir (Nakamura'dan aktaran Kayalı & Hakman, 2021, s. 2).

Surya'dan oluşan bu üçlü, Epik ve Purānalar döneminde Brahmā, Viřṇu ve şiva'ya dönüşmüştür. Brahmā yaratıcı, Viřṇu koruyucu ve şiva yok edici tanrılardır (Kaya, 2003, s. 188; Çağdaş, 1974, s. 23; Macdonell, 1900, s. 277). Hindistan'ın iki büyük destanı olan Rāmāyaṇa ve Mahābhārata da Viřṇu⁶ inancına göre yazılmıştır. Bu destanlarda Viřṇu'nun avataralarının kimi zaman destanın kahramanları kimi zaman da yardım ve yataklık eden tanrılar olduğu görülür.

Vedalar döneminde tanrıların yanı sıra az da olsa tanrıçalara da göndermelerde bulunulurken, Epik ve Purānalar döneminde bu Hindu tanrı üçlemesinde dişil ve anaç yönleri ile toplumu Hint normlarında idealize etmeye çalışan tanrıçalara yer verilmemiş ve bunun doğal sonucu olarak da Epik dönemde dini anlayışta eril bir hākimiyet söz konusu olmuştur.

Metinler yakından incelendiğinde Vedik dönemde bir tanrıça üçlemesiyle de karşılaşılmaktadır. Fakat burada, Epik dönemdeki eril tanrıların aksine mutluluk getiren, yemeyi seven, anaç özellikleri olan bir tanrıça üçlüsünden bahsedilmektedir. Bu tanrıçaların İlä, Sarasvatı ve Bhārati'dir. Bu tanrıçalar kudretli ve güçlü tanrıçalar olarak kurban sunusunu kabul eden ve tereyağından hoşlanan İndra'nın eşleri olarak gözüklürler. Bhārati, İlä ve Sarasvatı'den oluşan bu üç ana tanrıçanın özellikle Rigveda ve Atharvaveda'da birlikte anıldıkları görülür. Rigveda I. 13.9'da mutluluk getiren bu üç tanrıça, Rigveda I. 142. ve I. 188. gibi birçok ilahinin tanrıları yatıştırma ilahisi olduğu göze çapmakla birlikte, bu tanrıçaların üne kavuşturma, her şeyin üstünde olma, tapılmaya layık, hünerli olarak nitelendikleri görülür. Atharvaveda'da Bhārati, İlä ve Sarasvatı üçlüsünden, V. 3.7'de insanlara geniş sığınak olmaları ve hem kendilerine hem çocuklarına başarı sağlamaları istenirken, Tanrı Soma'ya⁷ çocuklarını kaybetmemeleri ve düşmanları karşısında bozguna uğrayıp yaşamlarını yitirmemeleri için yakarışlarda bulunulur. V. 12.8'de Bhārati, İlä ve Sarasvatı'nin tapınma alanına çağırıldığı görülür. V. 27.10'da bu üç tanrıçanın İđā, Sarasvatı, Mahı olarak adları geçmektedir.

3.Epik Dönem Destanları

Rāmāyaṇa destanı, Kral Rāma'nın öyküsünün anlatıldığı Vālmiki tarafından yazıldığı düşünölen, orijinali Sanskrit dilinde olan ve diğer modern Hint dillerinde farklı varyasyonları bulunan destansı bir şiirdir. 24.000 beyit (şloka) ve 7 bölümden (kāṇḁa); Vyāsa (Vedavyāsa) tarafından kaleme alındığı düşünölen Mahābhārata destanı ise 100.000 beyit ve 18 bölümden (parvan) oluşur. Tıpkı Mahābhārata'da Vyāsa'nın kendisini esere katması gibi, Vālmiki de kendisini destanın içinde bir karakter olarak göstermiştir (Winternitz, 2002, s. 15; Çağdaş, 1974, s. 22). Ayrıca, Rāmāyaṇa'nın Hindistan'ın ilk destanı olması bakımından ona "Ādi kāvya" denir. Destanda Kral Rāma'nın babasının sözü üzerine on dört yıllığına ormana sürgüne gönderilmesi, öncesinde yaşanan saray entrikaları, Rāma'nın ormana sürgüne giderken eşi Sıtā ve kardeşi Lakshmana'nın onu yalnız bırakmamaları, ormanda başlarına gelen olaylar sonrasında Sıtā'nın ifritler tarafından kaçırılıp alıkonulması, Rāma'nın tüm yardımcılarıyla birlikte Sri Lanka'ya karısını ifritin elinden kurtarmak için girdiği büyük savaş anlatılır. Rāma'nın başından geçen olaylar Vālmiki'yi etkileyince "Rāma'nın öyküsü" anlamına gelen Rāmāyaṇa'yı kaleme almak için harekete geçmesine neden olmuştur. Diğer görüşe göre, Vālmiki'yi bu konuda cesaretlendirenin yaratıcı Tanrı Brahmā olduğu söylenir. Vālmiki, ormanda çiftleşmek üzere

⁶ Viřṇu, altınlar ve ipeklerle donanmış, orman çiçeklerinden kolyelerle bezenmiş, dört elinde sırasıyla dünyadaki varlığını ilan eden deniz kabuğundan bir boru, yaşamın ahengini temsil eden bir disk, kanunlara uymayanları cezalandırmak için bir topuz ve kanunlara uyanları ödüllendirmek için bir nilüfer tutarken resmedilir (Pattanaik, 2016, s. 95).

⁷ Soma kelime anlamı olarak Sanskrit "su" yani "sıkma" eyleminden gelir. Rigveda'daki dinsel törenlerin odak noktası Soma içeceğidir. Soma aslında, bir bitkinin özsuudur. Bazı araştırmacılar Soma'yı evham verici, uyuşturucu ve hayal gördüren bir içecek olarak nitelendirirler. Hem tanrılar hem de brahmanlar tarafından içildiği bilinmektedir. Vedik dönemde Soma kişileştirilmemiş ve kendisine bir tanrı olarak da tapılmıştır. İndra ve Agni'den sonra kendisine en çok ilahi atfedilen tanrıdır (Leeming, 2018, s. 115; Kaya, 2003, s. 174; 177).

olan bir çift turna kuşunu izlerken bir anda bir avcının erkek turna kuşunu öldürmesi üzerine avcıya şiirsel formda bir lanet okumuştur. Bunu işiten Brahmā, aynı şiirsel formda Rāma'nın öyküsünü yazması için onu teşvik etmiştir (Mani, 1996, s. 640'tan aktaran Yoğurt, 2021, s. 226).

Rāma, Ari kültürünü Sri Lanka başta olmak üzere Hindistan dışı ülkelere yayan aracı bir kişiliktir. Destan'da tanrılar hep iyi özellikleriyle bilinirler. Destanda Rāma karakteri acı çeken ve insanüstü sabrı ile kendi isteği ve arzularını dizginleyen mükemmel erkeği tasvir etmektedir. Yazarı Vālmiki büyük olasılıkla Ayodhya'da yaşayan Brahman bir aileden gelen soylu bir kişidir (Williams, 1986, s. 878). Rāma örnek insan, kral olarak ideal Hint erkeğini tasvir ederken onun koruyucu Tanrı Vishnu'nun bir bedenlenmesi olduğu düşünüldüğünde koruyuculuk vasfının eril bir tanrıya verilmiş olması da dikkat çekicidir.

Rāmāyaṇa'da da kadınların yeri ve önemi aynı Vedik dönemde olduğu gibidir⁸. Rāmāyaṇa devrinde kadınları hayatın değişik alanlarında görmek mümkündür. Savaşlarda bile kadınların yer aldığından söz edilir. Rāmāyaṇa destanında Kral Rāma'nın annesi Kaushalya'nın ipek kıyafet giyinerek dini tören sırasında hazır bulunduğu ve kutsal mantra'yı bizzat okuduğundan bahsedilir. Hindistan'ın anası Kaikeyi'nin de Kral Dasharatha ile birlikte savaşa gittiği bilinmektedir. Kral Rāma'nın ormana sürgüne gönderildiğini öğrenen Sītā'nın da onu yalnız bırakmadığı bilinmektedir. Rāma'nın ormana sürgüne gönderilecek olması üzerine ermiş Vashishtha'nın Rāma'nın yokluğunda tahta karısı Sītā'nın geçmesini önermesi de yönetimde erkekler kadar kadınların da söz hakkına sahip olduğu göstermektedir (Çandra, 2009, s. 8-10).

Çalışmada incelenecek bir diğer metin Mahābhārata destanıdır. Mahābhārata'nın sözcük anlamı "Büyük Bharata"dır. Hintliler atalarına Bharata derler. "Bharata'nın oğullarının büyük destanı ya da savaşı" olarak ifade edebileceğimiz bu destan "Bharata'nın soyunun büyük tarihi"ni anlatır. Bu destan Hindistan'ın en uzun destanı, dünya edebiyatında da en uzun destanlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Rāmāyaṇa gibi orijinali Sanskrit dilindedir. Destanın tarihsel kökeni ile ilgili olarak; günümüzdeki biçimine MÖ. 4. - MS. 4. yüzyılları arasında ulaştığını; ancak kökeninin çok daha eskilere dayandığını, bazı mitsel özelliklerinin Vedalar dönemine, hatta bazılarının Ariler öncesi döneme ait olabileceği söylenebilir. Destan Hindu mitolojisi, felsefesi, tarihi ve ahlak kuralları hakkında bilgiler edinmemize olanak tanır (Murdoch, 1988, s. 1, 3; Winternitz, 2002, s. 7; Çağdaş, 1974, s. 22; Macdonell, 1900, s. 283; Dumezil, 2012, s. 55). Mahābhārata destanında aslında amca çocukları olan Kurular (Kauravalar) ile Pandu (Pandavalar) oğullarının savaşı anlatılır. Mahābhārata destanında ideal Hintli kadın motifi dışında çok önemli bir kavram olan "Dharma Anlayışı" destan boyunca sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Bu sözcüğün "hak, hukuk, adalet, töre, erdem" gibi anlamları vardır. Destanda Yuddhisthira bilgeliğin temsilcisidir ve Tanrı Dharma'nın oğlu olarak kabul edilir (Winternitz, 2002, s. 7; 16).

Çağdaş (1974) da her iki destanın Ariler'in Hindistan'ın kuzeyinden güneyine ve doğuya doğru olan istila hareketlerinin meydana geldiği devreye ait olduğunu ileri sürer ve bu destanları Hint-Avrupahlara ait sosyal yaşamın önemli kaynakları olduğunu altını çizer.

⁸ Antik Hindu medeniyetinde kadının aile içi ve toplumsal rollerini inceleyen Altekar, Roy'un (2015) editörlüğünü yaptığı "Women in Early Indian Societies" adlı çalışmasında, Vedik dönemden övgüyle bahsederken bazı istisnai durumlar dışında genel olarak M.Ö. 2500-1500 yılları arasında kadınlar açısından olumlu değerlendirir. Bu dönemde toplum nezdinde kadınların saygın bir konumda olduklarının, siyasal, eğitimsel ve dinsel açıdan kadın ve erkeğin eşit konumuna dikkati çekmektedir.

Bu destanda, Hint kadınları birtakım mitsel öğelerle harmanlanmış, bir tanrıya adanmışlık geleneği ve özünde sadakat ile kendini göstermektedir (Gamberi, 2014, s. 354). Bu bağlamda; Hindu kutsal metinlerini temsil eden Hint destanlarında birçok önemli kadın karakter bulunmaktadır. Rāmāyaṇa ve Mahābhārata metinleri incelendiğinde “Pañcakanyā”⁹ olarak bilinen beş kutsal kadın karakter ile karşılaşmaktadır. Bunlar; Ahalya, Draupadī, Kuntī, Tara ve Mandodari'dir. Ahalya, Tara ve Mandodari'nin adları Rāmāyaṇa'da, Kuntī ve Draupadī'nin ise Mahābhārata'da geçmektedir. Bunlar, Hindistan'daki Hindu medeniyetinin farklı dönemlerinde onurlandırılan, olağanüstü güce, bilgeliğe, adanmışlığa ve fedakârlığa sahip beş özel kadındır. Ayrıca, Hindistan'ın farklı yerlerinde Şakti'nin ve kadın gücünün sembolü olarak kendilerine tapılmaktadır. Tanrısal bir boyutu olan bu kadınlara kötülüğe karşı gücün sembolü olarak devamlı dualar edildiği bilinmektedir (Pathak, 2023, s. 24).

3.1. Rāmāyaṇa Destanında Kadın Karakterler ve Tanrıçalar

Rāmāyaṇa destanı Bala Kanda, Ayodhya Kanda, Aranya Kanda, Kishkindha Kanda, Sundara Kanda, Yuddha Kanda ve Uttara Kanda olmak üzere yedi bölümden oluşmaktadır. Batılı uzmanlar Bala Kanda'nın bir bölümü ile Uttara Kanda'nın tamamının esere sonraki bir tarihte eklendiğini ileri sürmektedirler. Bunun nedenlerini şu şekilde sıralamak mümkündür: Bala Kanda'da farklı metin türlerine rastlanması ve birçok öykünün ya yeniden özetlenmesi ya da tamamen yok olması, Rāma'nın Vishnu'nun bir bedenlenmesi olarak anlatılmasından ziyade Rāma'nın yalnızca bir kahraman olarak anlatılması, Uttara Kanda'nın diğer dillere ilk yapılan tercümelemelerinin bulunmaması, Bala Kanda'da Rāmāyaṇa'nın Vālmīki tarafından oluşturulduğu ve oğulları Lava ve Kuşa'ya ezberden okuttuğu ve Bala Kanda'da bahsi geçen anlatımların Uttara Kanda'da tekrar edilmesi farklı dönemlerde meydana getirilmiş olma yani başkaları tarafından yazıldığı ihtimalini güçlendirmektedir (Mani, 1996, s. 641). Monier Williams da birinci ve yedinci bölümler esere sonradan eklendiğinden söz eder (Williams, 1986, s. 878). Uttara Kanda bölümünde halkın Sītā'nın masumiyetine dair söylentilerin yayılmasından dolayı Sītā'nın ormana sürgün edildiği anlatılmaktadır.

Rāmāyaṇa destanında adları geçen kadınlar iki kategoriye ayrılabilir olduğunu belirten Tattwavidananda, bunlardan ilkinin Anasuyā, Shabarī, Swayamprabhā ve Ahalyā gibi ormanda münzevi bir yaşam süren ermiş kadınlar, ikincisinin aile içi ve toplumsal yaşamda birtakım görev, davranış ve sorumlulukları yerine getirmeleri beklenen dürüst aile kadınları olduğunu, ikinci kategorideki kadınlara örnek olarak Mandodari, Saramā, Tricatā, Tārā, Kaushalya, Kaikeyī, Sumitra ve Sītā olduğunu belirtir (Tattwavidananda, 2016, s. 45).

Tattwavidananda (2016) ormanda münzevi olarak yaşayan bu kadınların karakteristik özelliklerini şöyle anlatır: Anasuyā saçları beyaz, cildi kırışık yaşlı bir kadın olarak tasvir edilir. Sītā ve Anasuyā'nın bir noktada benzerliği olduğunu belirtir. Bunun her ikisinin kocalarına olan bağlılığından kaynaklandığını öne sürer. Bir zamanlar insanların on yıldan fazla süren kuraklıktan çok acı çektiği ve Anasuyā'nın meyveler ve bitki kökleri yaratarak Ganj nehrinin sularına bıraktığı yönünde anlatımlar vardır. Nefsinden feragat etme ve şefkatli olma onun karakterinin temel iki özelliği olarak görülür. Shabarī, alt kasta mensup olan, bukleli saçları olan, antilop derisinden bir parça giyen yaşlı bir kadın olarak anlatılmaktadır. Aydınlanmaya ulaşan bu kadın, ermişlere hizmet etmesi, sadeliği, bağlılığı, şaşmaz

⁹ Brahma Purana 3.7.219'da bir Sanskrit mantra yer alır: “अहल्या द्रौपदी तारा कुंती मंदोदरी तथा । पंचकन्याः स्मरेत्त्रितयं महापातकनाशम् ॥” “Ahalyā draupadī tārā kuntī mandodari tathā । Pañcakanyāḥ smaretannityaṃ mahāpātakanāṣam ॥” Buna göre; “Bir kimse bu beş kutsal bakire kadın olan Ahalya, Draupadī, Tara, Kuntī ve Mandodari'yi her gün hatırlayarak tüm günahlarından kurtulur.” Buradan hareketle, her gün düzenli olarak bu beş kadına dua edilmesinin teşvik edildiği söylenebilir. Öte yandan, bu beyitlerde adları geçen kadınların hepsinin Rāmāyaṇa ve Mahābhārata destanlarında geçen kadın karakterler olması da dikkat çekicidir. Bu kadınlar evli olmalarına rağmen “kanya” yani “cinsel ilişkide bulunmamış kadın” olarak nitelendirilmeleri de bahsedilmesi gereken önemli bir husustur (Bhattacharya, 2006, s. 1).

içgörüsü ve kendine olan hâkimiyeti ile ön plana çıkmaktadır. Onun hayatı, aydınlanmanın soy, eğitim, cinsiyet veya ritüellere bakılmaksızın elde edilebileceğinin göstergesidir. Bir gün ona Matanga adında büyük bir ermiş yaşadığı barınağa Rāma'nın teşrif edeceğini, onu gördüğünde, geri dönülemeyecek kutsal bir meskene doğru gideceğinden bahseder. Beklenen gün gelir ve Shabarī, Rāma'yı karşısında görür. Rāma'ya yüceltici sözler sarf ederek ona yemesi için meyveler verir. Rāma'ya hizmet etme arzusunu gerçekleştiren Shabarī, Rāma ona bakarken ateşe girdiği sahne ile adından söz ettirir. Swayamprabhā, Rāma ile doğrudan karşılaşmasa da Hanumān ve dostlarına yardım etmesiyle bilinen ermiş bir kadındır. Hanumān onu kara geyik derisi giyen, enerji dolu, yaşlı münzevi bir kadın olarak tanımlar. Ahalyā ise, bahsi geçen diğer münzevi kadınların aksine genç ve güzel bir kadındır. Ahalyā adını ona yaratıcı tanrı Brahmā vermiştir. Ahalyā'yı ermiş Gautama ile evlendiren Tanrı Brahmā'dır; ancak bundan hoşnut olmayan ve bu evliliği kıskanan, evliyken Ahalyā ile birlikte olan Indra hem kendi hem de Ahalyā'nın lanetlenmesine sebep olmuştur. Gautama, Ahalyā'nın üzerindeki lanetin ancak yaşadıkları ormana Rāma'nın gelmesi ve onu görmesiyle son bulacağı anlatılagelir.

Tattwavidananda'nın (2016) "aile içi ve toplumsal yaşamda birtakım görev, davranış ve sorumlulukları yerine getirmeleri beklenen dürüst aile kadınları" olarak ikinci kategoride yer verdiği kadınlara gelinecek olursa bunların daha detaylı ele alınması gerekmektedir. Zira, destanlar detaylı olarak incelendiğinde birçok farklı kadın figürü ile karşılaşmaktadır. Bu kadınlardan bazıları bedenî özellikleri bakımından bir kadın gibi görünseler de bir ifrit, tanrıça, tanrıça bedenlenmesi, mitolojik varlık vb. oldukları görülmektedir. Bu bağlamda; Rāmāyaṇa destanında adı geçen kadınlar ve temsil ettiği kimlikler bağlamında tasnif edildiğinde;

- Kadınlar (İnsan): Sītā¹⁰, Kausalyā¹¹, Kaikeyī¹², Sumitrā¹³, Urmilā¹⁴, Manthara¹⁵.
- Kadınlar (İfrit): Tātākā¹⁶, Şurpanakha¹⁷, Ayomukhi¹⁸, Tara¹⁹, Surasā²⁰, Simhikā²¹, Mandodarī²².

¹⁰ Kral Rāma'nın karısı, Mithila kralı Kral Canaka'nın kızıdır. Destanda Sītā, saflığı, iffeti ve güzelliği temsil eder. Kocasına olan bağlılığıyla dikkati çeker.

¹¹ Kral Daşaratha'nın ilk karısı, Kral Rāma'nın annesidir.

¹² Kral Daşaratha'nın en genç karısı, Bharata'nın annesidir. Rāmāyaṇa destanında kambur hizmetçi Mantara'nın doldurduğuna gelen Kaikeyī oğlu Bharata'nın tahta çıkması için Rāma'nın on dört yıllığına sürgüne gönderilmesine neden olur.

¹³ Kral Daşaratha'nın ikinci karısı, Lakshmana ve Şatrughna'nın annesidir.

¹⁴ Kral Canaka'nın kızı, Sītā'nın kız kardeşidir. Rāma Sītā'yı kazandığında, Urmilā'yı da eş olarak Rāma'nın erkek kardeşi Lakshmana alır.

¹⁵ Kraliçe Kaikeyī'nin kambur hizmetçisidir. Kraliçeyi doldurduğuna getirerek Rāma'nın on dört yıllığına ormana sürgüne gönderilmesine hatta Kral Daşaratha'nın ölümüne neden olan bir kadındır.

¹⁶ Dişi bir Yaksha'dır, ormanda yaşayan insanlara zarar veren doğüstü bir yaratıktır. Destanda Rāma ile olan savaşı anlatılır. Rāma onu öldürür.

¹⁷ Rakshasa (İfrit) Rāvana'nın kız kardeşidir. İsminin anlamı "yelpaze turnaklı"dır. Bu dişi ifrit çirkin, koca göbekli, şaşı gözülü, bakır renkli saçları olan, kötü sesli olarak nitelendirilir. Sītā'nın kaçırılması tam olarak bu ifritten kaynaklandığından destanın önemli kötü bir karakterdir. Bu ifrit Rāma ile cinsel birliktelik yaşamak istemiştir. Rāma'nın onu reddetmesi üzerine olaylar gelişmiştir.

¹⁸ Rāma ve Lakshmana ormanda Sītā'yı aramaya koyuldukları sırada karşlarına çıkan dişi bir rakshasadır. Lakshmana'yı gözüne kestirmiştir. Lakshmana onun bu ısrarcı tavrı üzerine öfkelenip onun kulak, burun ve göğüslerini keser. Bu dişi ifrit destanda şişkin karnih, sivri dişli, kalın derili, dağınık saçlı, iğrenç olarak nitelenir.

¹⁹ İfrit Vālī'nin karısıdır.

²⁰ Dişi bir devdir. Destanda Sītā'yı bulmak üzere yola çıkan Hanuman'ın karşısına çıkar. Hanuman onu atlatıp yoluna devam eder. Sundara Kāṇḍā'da yılan tanrıça olarak görülür.

²¹ Hanuman'ın öldürdüğü dişi bir devdir.

²² Rāvana'nın baş sevgilisidir.

- İnsanların ve tanrıların dostu olan mitolojik kadınlar ve ifritler: Apsaralar²³, Menaja²⁴, Sarama²⁵, Rambha²⁶, Urvaşi²⁷.
- Ermiş Kadınlar: Diti²⁸, Ahalya²⁹, Anasuya³⁰, Şabari³¹.
- Tanrıça Bedenlenmesinde Kadınlar: Sītā.
- Tanrıçalar: Sītā, Çileci Bakire Uma (Parvati)³², Toprak Ana (Prithivi)³³, Diti, Tanrıça Şri (Lakshmi)³⁴, Surasā, Nirriti³⁵, İla³⁶.

Bazı kadın karakterlerin birden fazla başlık altında yer aldığı görülebilir. Bu durum onların çoklu kimliklerinden kaynaklanmaktadır. Rāmāyaṇa destanında; Sītā, saflığı, iffeti ve güzelliği temsil ederken, Rāma gücü, sadakati ve adaleti temsil eder. Sītā, kocasına, Lakshmana da Rāma'ya gönülden bağlı bir karakter olarak karşımıza çıkar. Rāma'nın babası olan, Kral Daşaratha'nın karıları arasında en dolduruşa gelen, kurnaz, saray entrikaları çeviren Kaikeyi kötü bir kadın imajı çizmektedir. Zira, bu kraliçe kambur hizmetçi Mathara'nın dolduruşuna gelerek Rāma'nın sürgüne gidişine kral kocasının da ölümüne neden olmuştur. Destanda ormanda yaşayan ifritlerin Rāma ve Lakshmana'nın yakışıklılığına dayanamayarak onlarla birlikte olmak isteyişleri, reddedilince de saldırıya geçtikleri görülmektedir. Bu ifritler baştan çıkarıcı birer kadın olarak değerlendirilebilirler. Tātākā, Şurpanakha ve Ayomukhi bu ifritlere örnek olarak verilebilir. Bu ifritlerden en tehlikelisi Şurpanakha'dır. Çünkü o reddedilmeyi kabullenemeyip türlü oyunlarla Rāma ile Sītā'yı birbirinden ayırıp savaşa neden olur.

Destanda kadının korunan olarak karşımıza çıktığı önemli bir sahne vardır. Buna göre kadının hem can güvenliği hem de namusuna leke düşürmemek için bazı sınırları aşmaması beklenmektedir. Bu sınırları çizen erkektir; fakat sınıra uyulmaması halinde başına iş alan ise kadındır. Destanda Rāma'nın erkek kardeşi Lakshmana'nın, Sītā'nın bulunduğu evin etrafına koruyucu bir çember çizerek ona bu çizgiden dışarı çıkmamasını söylemesi bunun en güzel örneğidir. Bu çizgiye "Lakshmana-rekha"³⁷ denir yani Lakshmana'nın Rāma'nın kulübesinin dışına çizdiği çizgi doğa ile kültürü birbirinden ayırmaktadır. Çizginin içinde Rāma'nın kanunları geçerlidir. Dışarıya vahşi doğadır ve Ravana'nın diyarıdır. Çizginin

- ²³ Göksel su perileridir. Bala Kāṇḍā'da 45. Şlokada Okyanusun Çalkalanması miti anlatılırken, okyanusun çalkalanması sonucu okyanusun yüzeyindeki kremadan oluşan güzel kadınlara Apsara denildiğinden bahsedilir.
- ²⁴ Ölümlü Ermiş Vişvamitra'nın Pushkar gölünde âşık olduğu göksel peri kızıdır. Bu peri kızıyla geçirdiği on yıl içinde çilecilikten epey uzaklaştığını fark ederek utancından Himalaya dağlarına inzivaya çekilmiştir.
- ²⁵ İyi huylu bir ifrittir. Yuddha Kāṇḍā 33. Şlokada bu dişi ifritin Sītā'yı yatıştırmaya çalıştığı görülür. Bu ifrit, Vibhishana'nın karısıdır ve Sītā'ya çok saygı ve sevgi duyuyordur. Bir ifrit olmasına rağmen Rāma'nın tarafında olması dikkat çekicidir.
- ²⁶ Ravana'nın rızası olmadan zorla birlikte olduğu peri kızıdır.
- ²⁷ Peri kızıdır. Destanda Tanrı Mitra'nın Urvaşi'ye beddua etmesi sonucunda bir ölümlü olan Pururavas ile birleşmesi anlatılır. Vedalar'da da adı geçer.
- ²⁸ Bala Kāṇḍā'da 45. Şlokada Kaşyapa'nın karısı olarak görülen Diti çocuklarının ölümünün ardından sıkı bir çilecilik sürecine girer. İndra'yı öldürebilecek bir çocuğunun olmasını ister.
- ²⁹ Ermiş Gautama'nın karısıdır. Tanrı İndra onu Gautama'nın kılığında girerek kandırıp onunla cinsel birliktelik yaşar. Gautama onları iz üstünde yakalar ve her ikisine de beddua eder. Lanet sonucu İndra'nın testislerinin düşer.
- ³⁰ Ermiş Atri'nin yaşlı ve kutlu karısıdır. Onun Sītā'ya anne olduğundan söz edilir.
- ³¹ Bu yaşlı kadın çileci destanda ölmek isteyerek kendini ateşe atıp hayatına son verdiği kısa bir sahneye karşımıza çıkar.
- ³² Himalaya'nın Meru dağının kızı Mera'dan olma iki kızı vardır. Bunlardan biri Gangā, diğeri Uma'dır. Bütün tanrılar büyük kız Gangā'yı istemektedir, çünkü o gök, yer ve yeraltı olmak üzere üç dünyayı da temizleyecek müthiş bir nehirdir. Çileci Bakire Uma ise, çilekeş Tanrı Şiva'ya (Rudra) verilmiştir. Tanrıça Uma'nın (Parvati) Tanrı Şiva ile yüzlerce, binlerce yıl süren bir aşk yaşadığına inanılmaktadır.
- ³³ Bala Kāṇḍā 40. Şlokada Toprak Ana Vishnu'nun karısı olarak karşımıza çıkmaktadır.
- ³⁴ Talih Tanrıçası, Vishnu'nun karısıdır. Bala Kāṇḍā'nın son şlokasında Rāma ile Sītā'nın Tanrı Vishnu ile Tanrıça Şri (Lakshmi)'ye benzetilir.
- ³⁵ Yuddha Kāṇḍā 80. Şlokada Ravana'nın en büyük oğlu İndracit'in görünmezlik gücüne sahip olabilmek için adına kurban sunup dualar ettiği Ölüm ve Yok Oluş Tanrıçasıdır.
- ³⁶ Aşvamedha kurbanı sayesinde yatışan kurbanla ilgili bir tanrıçadır. Vedic dönemde de tanrıça üçlüsü arasında yer almaktadır.
- ³⁷ Sözcük anlamı Lakshmana'nın çizgisidir.

İçinde evlilik kanunlarına saygı vardır; dışında yoktur. İçinde Sītā Rāma'nın karısıdır. Dışında herkes ile olabilecek bir kadındır. Ravana, Rāma'nın kulübesine girerek Sītā'yı zorlamaya kalkarsa toplumun kanunlarına göre yargılanacağını bilir. Ama Sītā'yı Lakshmana-rekha dışında zorlarsa orman kanunlarına göre yargılanacaktır. İçeride evlilik kanunlarına saygı göstermeyen bir hain; dışarıda bir kahraman, bir oyunbaz olacaktır (Pattanaik, 2016, s. 111).

Kendine tanımlanan çizginin dışına çıktıktan sonra ifrit Ravana tarafından Sri Lanka'ya kaçırılan Sītā'nın, kaçırıldıktan sonra namusuna leke getirip getirmediğinden şüphe duyulması sonucu kendini kanıtlamak zorunda kalması patriyarkal toplumun yansımasıdır. Kocasının yanından bir süre ayrılmış olan bir kadına şüpheyle yaklaşılmalıdır düşüncesi kadını birey olmaktan alkoymaktadır. Rāmāyaṇa, Araṇya Kāṇḍa 17³⁸'de orman kurallarına göre hareket eden Şurpanakha karakteri aracılığıyla Godavari nehrinden çıkıp çile yerine dönen Rāma, Sītā ve Lakshmana ile Şurpanakha arasında geçen konuşmada Şurpanakha'nın kendi içinde yaşadığı ormanın kurallarına göre rahat bir şekilde davrandığı görülmektedir. Bu hususta; toplum erkek egemen bir toplum yapısı gösterdiğinden kadınların erkeğe bağımlı, onsuz hareket edemeyen, onsuz hareket ettiğinde ya da erkeğinden uzak kaldığında şüphe duyulması gereken ve bu sebeple sadakatleri sorgulanan birer nesne konumunda oldukları düşünülebilir (Yoğurt, 2021, s. 232).

Rāmāyaṇa destanında Sītā ile ilgili ifadelerin bazıları şu şekildedir; Araṇya Kāṇḍa 34. Şlokada “...Sītā, güzelliğiyle Tanrıça Lakshmi gibi duruyor...” (Rāmāyaṇa, 2002, s. 119) diyerek kadın ve tanrıça benzerliğinin güzellik üzerinden ilişkilendirilmesi, Ayodhya Kāṇḍa 27. Şlokada, bir kadının kocasıyla aynı talihi paylaşması gerektiğini ileri sürerek, “Bir kadının gerçek koruyucusu ne annesi ne babası ne oğlu ne kız arkadaşları ne de kendisidir; gerçek koruyucusu yalnızca kocasıdır.” (Rāmāyaṇa, 2002, s. 83-84) ifadesiyle kadının aile içindeki önemini, Araṇya Kāṇḍa 52. Şlokada “...Madem Rāvana Rāma'nın karısını, Videha prensesi Sītā'yı kaçırmıştı, artık yeryüzünde adalet olamazdı. Erdem yoksa gerçek de yoktu. Tüm canlılar ağladılar...” (Rāmāyaṇa, 2002, s. 128) denilerek erdemle kadın arasında bağı, Araṇya Kāṇḍa 59. Şlokada Sītā'nın Lakshmana'yı suçladığı “...ağabeyin ölürse bana sen sahip olacaksın, onun için gitmiyorsun değil mi? ...” (Rāmāyaṇa, 2002, s. 131) ve Yuddha Kāṇḍa 32. Şlokada kocasının öldüğünü zanneden Sītā'nın “...Tüm bir nesil ortadan kalkmış oldu, şimdi mutlu oldun mu ey Kaikeyi? ... Ben artık dul bir insanım, bir kimsenin kocasının karısından önce ölmesi felakettir...” (Rāmāyaṇa, 2002, s. 195-196) ifadesiyle kocası ölen kadını bekleyen süreçleri dönemin şartları bağlamında aktarmaktadır.

İlgili şloklar incelendiğinde; Sītā'nın Rāma ile ormana gitmesinin ardından Ravana tarafından kaçırılması ve Kral Rāma'nın kendi karısının masumiyetine inanmasına rağmen onu kurtardıktan sonra halkın gözü önünde onu reddetmesi ve Sītā'nın da bunu gururuna yediremeyip toprakla bir olması (Sītā saban izi demek) Hint kadınının masumiyeti sorgulandığında onuru ile ölümü tercih edeceğini gösteren bir anekdot gibi aktarılması bahsedilmeye değerdir. Bu toplum baskısına maruz kalan Sītā'nın kadınlık onurunun zedelenmemesi için Toprak Ana'nın (Prithivī) onu içine çekerek korumaya alması toplum baskısına ve eril tahakküme bir başkaldırı olarak da değerlendirilebilir. Diğer yandan, destanın başlangıcında Kaikeyi'nin taht hırsı nedeniyle Sītā'nın kocasını ormana sürgüne göndermesine sebep olması, Hint toplumunun yapısı gereği bir kadının kocasız kalması durumunda kendisinin tek başına

³⁸ “...Rāma, doğrusu ben Şurpanakha adında bir cadıyım; istediğim şekle girer, çevreye korku saçarak bu ormanda avlanırım... Seni görür görmez kocam olmanı istedim. Karın çok çirkin ve sana uygun değil. Onu bırak, benimle gel. Ben onu ve kardeşini yerim, sonra da seninle o dağ senin bu orman benim dolaşırız.” (Araṇya Kāṇḍa-17)(Rāmāyaṇa, 2002, s. 113-114).

saygınlığını yitireceği düşüncesiyle ilişkilendirilerek, bu davranış dolaylı olarak kadının kadına şiddeti olarak değerlendirilebilir.

3.2. Mahābhārata Destanında Kadın Karakterler ve Tanrıçalar

Mahābhārata destanı Ādi Parvan, Sabha Parvan, Vana Parvan, Virāta Parvan, Udyoga Parvan, Bhīřma Parvan, Droᅇa Parvan, Karᅇa Parvan, şalya Parvan, Sauptika Parvan, Strī Parvan, şanti Parvan, Anuřāsana Parvan, Āřvamedhika Parvan, Āřramavāsika Parvan, Mausala Parvan, Mahāprasthānika Parvan ve Svargārohana Parvan olmak üzere on sekiz bölümden oluşmaktadır.

Destan, dünyada refahın sağlanabilmesi için ihtiyaç duyulan kurban töreni hazırlığı ile başlar. Yeryüzü tanrıçası, ifritler ve şeytanların eziyetlerine maruz kalmaktadır. Tüm evrenin koruyucusu Tanrı Vishnu, Krishna olarak yeryüzüne bedenlenir ve dünyadaki düzenin ve adaletin yeniden sağlanması için uygun davranış ve düzeni yani dharma'yı temsil eden Panduların tarafında yer alır. Tanrı Vishnu böylece yeryüzüne inişinin ilk amacını gerçekleştirmiş olur (Leeming, 2018, s. 83-84). Krishna (Vishnu'nun 8. bedenlenmesi), tıpkı Rāma (7. bedenlenmesi) gibi, Tanrı Vishnu'nun insan olarak bedenlenmiş halidir. Bu duruma "avatara" yani "yeryüzüne bedenlenme" denir.

Destanın en önemli kadın karakterlerinden biri Draupadī'dir. Nasıl ki Rāmāyaᅇa destanında Sītā toprak doğuşlu ise, Draupadī de ateş doğuşludur. Mahābhārata destanında beş Pandu kardeşin ortak karısıdır. Buradan hareketle, destanda çokkocalılık yani poliandri olduğu da görülür. Bu o dönemde çok yaygın bir durum olmamakla birlikte Draupadī'nin kayıncıvalidesi Kuntī'nin daha önce vermiş olduğu bir söz ile ilişkilidir. Draupadī aslında istekli olmamasına rağmen bunu kabul etmek durumunda kalmıştır. Draupadī'nin tanrı Vishnu'nun şri ya da Lakřmī olarak bilinen karısının yeniden bedenlenmiş hali olduğu düşünülmektedir (Leeming, 2018, s. 46).

Destanda saray entrikaları ve iktidar mücadeleleri (taht kavgası) anlatılır. Dhritarashtra'nın Duryodhana adlı oğlu ile diğer doksan dokuz oğlu (Kurular), kardeşi Pandu'nun oğullarına tahtı kaptırmamak için onlara türlü türlü tuzaklar kurarlar. Beş Pandu kardeş, anneleri Kuntī ve ortak eşleri Draupadī ile ormana sürgüne giderler. Destanda Yuddhishtira erdemi, Bhīma gücü, Arcuna yiğitliği simgeler. İkiz kardeşler Nakula ve Sahadeva ile Pandu kardeşlerin sayısı beştir. Yapılan on sekiz günlük savaşın ardından Kurular öldürülür, iktidar ele geçirilir. Bu savaşta Pandu oğullarına Krishna yardım eder.

Yine, destanda sözcük anlamı "Kadın Bölümü" yani "Strī Parvan" olan bir bölümün olması da oldukça dikkat çekicidir. Bu bölümde kadınların ölüleri için ağıtlar yaktıkları görülebilir. Bunlardan en göze çarpanı görme engelli kral Dhritarashtra'nın karısı Gandharī'nin haykırışlarıdır. Koruyucu tanrı Vishnu'nun bir bedenlenmesi olan Krishna'nın Pandulara yardım etmesi ve bunun sonucu olarak kendi ailesinden verdiği kayıplara duyduğu üzüntü ve öfkeyle Gandharī'nin, Mahābhārata destanının Strī Parvan bölümünde tanrı Krishna'ya lanet ettiği görülebilir (Winternitz, 2002, s. 89-91). Bunlara ek olarak Mahābhārata, şanti Parva, 144.16'da dünyada kadın/ eş gibi bir akraba bulunmaz, kadın gibi bir sığınak bulunmaz ve kadın gibi din işlerinde yardımcı biri daha bulunmaz." denmektedir (Çandra, 2009, s. 16).

Mahābhārata destanı detaylı olarak incelendiğinde Rāmāyaᅇa'da olduğu gibi birçok kadın figürü ile karşılaşılmaktadır. Bu bağlamda Mahābhārata destanında adı geçen kadınlar ve temsil ettiği kimlik bağlamında tasnif edildiğinde;

- Kadınlar (İnsan): Draupadī³⁹, Ganga⁴⁰, Satyavatī⁴¹, Gandharī⁴², Kunti (Pr̥thā)⁴³, Madrī⁴⁴, Çitrāngada⁴⁵, Revatī⁴⁶, Subhadrā⁴⁷, Uttarā⁴⁸, Amba, Ambika ve Ambalika⁴⁹, Kanya Devyani⁵⁰.
- Kadınlar (İfrit): Hidimbā⁵¹.
- İnsanların ve tanrıların dostu olan mitolojik kadınlar ve ifritler: Ulūpī⁵².
- Tanrıça Bedenlenmesinde Kadınlar: Draupadī, Ganga.
- Tanrıçalar: Draupadī, Ganga.

Hindistan'da özellikle ilgi çekici bir tanrıça türü, Devī'nin Şrī veya Lakshmī, yani varsılık tanrıçası olarak cisimleştiği Draupadī'dir. Draupadī, Hint mitolojisinin önemli figürlerinden biridir. Hindistan'ın kimi yerlerinde, Draupadī mucizelerinin Mahābhārata destanına dayanan benzeri piyeslerinde

³⁹ Draupada'nın kızı, beş kardeşin ortak karısı. Evliliği svayamvara usulü yani eş seçme töreni ile gerçekleşmiştir. Buna göre yayı gerene ve hedefi vurana kral kızını verecektir. Eş seçimi törenine gelen kralların hepsi bu kıza âşıktır. Derken çetin mücadele devam ederken yayı Karṇa adında bir arabacı bükmeyi başarır. Tam hedefe nişan alır ki Draupadī seçiminin bir arabacı olmayacağını haykırır. Bunun üzerine Karṇa yarıştan vazgeçer. Yarışı Arcuna kazanır. Burada kadınların eşlerini seçmede özgür olduklarını söyleyebilir. Bu sahnede çok kocalığın izleri de bulmak mümkündür. Zira, Draupadī Pandavaların eski aile geleneklerine göre beş kardeşin ortak karısı olur. Kral bu duruma başta itiraz etse de daha sonra bu durumun ailenin geleneği olduğunu öğrenince susar. Draupadī'nin ilham veren, etkileyici bir kadın karakter olduğu söylenir.

⁴⁰ Kuruların sarayında Şāntanu adında bir kralın ölümlü bir kadın olarak bedenlenmiş Ganj nehri tanrıçası. Bu birliktelikten Bhīshma adında bir erkek çocuk dünyaya gelir.

⁴¹ Şāntanu'nun âşık olduğu güzel balıkçı kızı. Kral babası önce kızını vermek istemez. Sonra kızından doğacak çocuğu tahta geçirmesi sözünü alarak kızını verir. Üvey annesini babasından istemeye Şāntanu'nun oğlu Bhīshma gider. Şāntanu ve Satyavatī'nin evliliğinden Çitrāngada ve Viçitravīrya adında iki erkek çocuk dünyaya gelir. Viçitravīrya tahta geçer; ancak genç yaşta hayatını kaybeder ve iki karısı da dul kalır. Bunun üzerine üvey anne Satyavatī, neslin devam etmesi için ölen oğlunun karlılarıyla birlikte olmasını ister. Ancak Bhīshma verdiği sözden ötürü bunu kabul etmez. Bunun üzerine Satyavatī gayri meşru çocuğu olan Vyāsa'yı soyun devamı için Bhīshma'nın da onayını alarak getirir.

⁴² Dhṛtarāshtra'nın karısıdır. Bu kadın en büyükleri Duryodhana olmak üzere tam yüz çocuk doğurur. Destanda Gandharī'nin görme engelli olan kocası Dhritarashtra için kendi gözlerini de bağlamaya karar verdiği anlatılır. Yine, Gandharī yasalara bağlı, adaletli bir kadın olarak görülür. Öyle ki, kocası Dhritarashtra'ya soyunun devamını tehlikeye attığı için Duryodhana'dan vazgeçmesini, oğul sevgisinin ağır basmaması konusunda onu uyardığı anlatılır. Yasalara uygun hareket etmek gerektiğinden söz eder.

⁴³ Pāṇḍu'nun karısıdır. Beş Pandu kardeş olan Yudhishtira, Bhima, Arcuna, Nakula ve Sahadeva'nın annesidir. Atharvaveda bilgisine sahip olduğu bilinmektedir. Kunti, en büyük oğlu Yuddhishtira'yı Kurulara karşı savaşması için cesaretlendirmesiyle, rehberlik yapmasıyla ön plana çıkar.

⁴⁴ Pāṇḍu'nun ikinci karısıdır.

⁴⁵ Manipūra kralı Çitrāvāhana'nın kızıdır. Arcuna ona âşık olur. Bu baba kız arasında ensest bir ilişki söz konusudur. Çünkü bu kız kocasından değil babasından bir erkek çocuk doğurmuştur. Neslin devamı için kral kızını Arcuna ile beraber olmasını ve bir erkek çocuk doğurmasını ister. Arcuna her seferinde başka başka kadınlarla birlikte yaşayarak saflik ve sadakat sözünü yitirmiştir.

⁴⁶ Krishna'nın kardeşi sarhoş Baladeva'nın karısıdır.

⁴⁷ Arcuna'nın âşık olduğu Krishna'nın güzel kız kardeşidir. Krishna kız kardeşini kaçırmak için ona sahip olmasını söyler, çünkü eş seçiminin ne gibi sonuçlar getireceğini kestirememektedir. Arcuna ile Subhadrā evlenirler. Draupadī bu duruma sitem etse de Arcuna'nın Subhadrā'yı ona hizmetçi olarak sunmasından sonra sesini çıkarmaz. Hep beraber mutlu bir şekilde yaşadıkları anlatılır. Subhadrā'nın Arcuna'dan bir oğlu, Draupadī'nin de beş kardeşin her birinden oğulları olur.

⁴⁸ Kral Virata'nın kızı, Arcuna'nın önce kılık değiştirerek dans hocalığı yaptığı, sonrasında gelini olduğu kızdır. Arcuna'nın oğlu Abhimanyu'nun karısıdır.

⁴⁹ Üç kız kardeş olan Amba, Ambika ve Ambalika, Bhishma tarafından Kaşiraca ile evlendirilmek istenirken, Amba, başka birinin sevgilisi olduğunu belirterek Bhishma'ya karşı çıkar ve sonradan bir intikam arayışına girer.

⁵⁰ Mahābhārata'nın Adi Parvan 82. Bölümünde Kanya Devyani'nin oldukça bilgili bir kadın olduğu görülmektedir. Bunun yanında kurallara bağlı, müzik ve giyim kuşamda hünerli oluşuyla herkesi etkilediği bilinmektedir.

⁵¹ Destandaki anlatıma göre taze insan eti ve kaniyla beslenen dişi bir devdir. Bu kadın dev Bhīma'ya âşık olur ve güzel bir kadın kılığına bürünerek ona yaklaşır. O aynı zamanda aşk hastası olarak nitelenir. Nihayetinde Yuddhishtira'nın engellemesi üzerine onu öldürmekten vazgeçer ve kadının içten yakarışları karşısına dayanamayan Bhīma ondan bir erkek çocuğu olana kadar onunla birlikte olmayı kabul eder.

⁵² Ormana çekilen Arcuna'ya âşık olan Nāga kralının kızıdır. Arcuna onu ilkin reddetse de yılan kız Arcuna'yı bir şekilde elde etmeyi başarır.

uygulandığı tapınaklar vardır. Bu destanda Draupadī, Tanrı Vishnu'nun bir avatarı olan Krsihna'nın önderliğinde, kuzenleri Kurulara karşı meydan okuyan en kilit karakterlerden biridir.

Mahābhārata'da beş pandu kardeş Yudhishtira, Bhima, Arcuna, Nakula ve Sahadeva'nın annesi Kuntī'nin Atharvaveda bilgisine sahip olduğu bilinmektedir. Yine, Draupadī'nin ilham veren, etkileyici bir kadın karakter olduğu söylenir. Destanda Gandharī'nin görme engelli olan kocası Dhritarahshtra için kendi gözlerine de bant çekmeye karar verdiği anlatılır. Yine Gandharī yasalara bağlı, adaletli bir kadın olarak görülür.

Mahābhārata destanında beş prens kardeşin ortak karıları olarak karşımıza çıkan Draupadī'nin halka açık bir yarışma ortamında kocasını seçme özgürlüğüne sahip olup, yarışmada oku eğmeyi başaran Arcuna'yı eş olarak kabul ettiğini anlatan bir sahne yer almaktadır (Macdonell, 1900, s. 291). Rāmāyaᅇa destanında Rāma'nın yayı gererek gücünü gösterip Sītā'yla evlenmeye hak kazandığı gibi Mahābhārata destanında da güçlü Arcuna aynı şekilde Draupadī'yi kazanmak için benzer bir yarışmadan geçmiştir.

Destanın kırılma noktalarından biri, savaşa kadar varan olaylarda geçici olarak üstünlük sağlayan Kuruların, kuzenleriyle girdikleri bir kumar kapışmasında Draupadī'yi kazandıkları ve saçından sürükleyerek saraya götürüp herkesin önünde soyunmaya zorlayarak hem onu hem kocalarını aşığılamaya kalkıştıkları andır. Bu soyunma edimi, aksine, mucizevi bir bhakti (adanmışlık) ya da ilahi aşk deneyimi haline gelir (Leeming & Page, 2019, s. 199).

Mahābhārata destanının Sabha Parvan bölümünde bir zar oyunu oynanmaktadır. Vidura, kral Dhritarahshtra'yı bu zar oyunundan başlarına büyük bir felaket geleceği korkusunu dile getirir ama engel olamaz. Bunun üzerine Vidura, kral Yuddhishtira'nın sarayına gider ve onu zar oyunu oynamaya davet eder. Yuddhishtira ise bu teklifi kabul eder. Kadın-erkek Hastināpura'ya doğru yola çıkarlar. Yuddhishtira ve kardeşleri Kuruların oyun için hazırlamış olduğu salonuna girerler. Şakuni onları oyuna davet eder. Yuddhishtira bu zar oyununda tüm mal varlığını, erkek ve kadın kölelerini kaybeder. Kumarın kontrol edilemez cazibesine yenik düşen Yuddhishtira, ülkesini, krallığını, kendini, öz kardeşlerini, hatta ve hatta Draupadī'yi bile ortaya koymaktan çekinmez. Nihayetinde Draupadī'yi de bu kumarda kaybeder. Kurular, Draupadī'nin Pandu kardeşleri tehlikeden kurtaran bir gemi olduğunu söyleyerek onlarla alay etmeye başlarlar. Zar oyununu kazanan Kurular, Draupadī'yi ve kocalarını aşığılamak için Draupadī'yi soymaya kalktıklarında, tanrı Krishna araya girer ve mucizevi bir şekilde bu durumu engeller. Draupadī'nin tanrı Vishnu'nun bedenlenmiş hali olan Krishna'ya dua etmesi sonucunda Krishna'nın yardımıyla elbiselerinin Duşşāsana tarafından yırtılmasına rağmen Draupadī'nin hep giyinik durumda kaldığı görülmektedir (Winternitz, 2002, s. 53-57; Leeming, 2018, s. 47; Leeming & Page, 2019, s. 199-201). Rāmāyaᅇa destanında Sītā'nın bir erkek ifrit tarafından kaçırılması sonucu savaşın başladığı gibi, Mahābhārata destanında da Draupadī'nin düştüğü bu durum Kurular ile Pandular arasındaki savaşı fitillemiştir. Her iki destanın da ortak noktası savaşı başlatan temel unsurun aile onuru ve namusunun zedelendiği düşüncesidir.

4. Sonuç

Vedalar döneminde koruyan olarak karşımıza çıkan kadınlar epik dönemde korunan ve uğruna krallıkların yok edildiği itici bir güç olarak varlığını sürdürür. Destanlarda yer alan kadınlar aile ve toplum içinde söz sahibi olmakla birlikte toplum tarafından da saygı duyulan kişilerdir. İki destanın baş kadın karakterleri incelendiğinde; Sītā toprak doğuşlu, Draupadī ise ateş doğuşludur. Sītā'nın topraktan doğması onun doğaya olan derin bağlılığını ve toprakla olan ilişkisini sembolik olarak vurgularken,

Draupadī'nin ateşten doğması onun güçlü ve dirençli bir varlık olduğunu belirtir. Her iki destan da Hindu mitolojisindeki kadın karakterlerin derinliğini ve önemini yansıtır.

Korhan Kaya, Sītā ile Draupadī'yi kıyaslar ve "Draupadī, Sītā'ya oranla daha öfkeli, daha vahşi bir karakter olarak gösterir. Bütün bunlardan Mahābhārata'nın daha kaba ve savaşçı bir çağa; Rāmāyaṇa'nın ise daha ince bir uygarlığın izlerine işaret ettiği sonucunu çıkarabiliriz." der (Rāmāyaṇa, 2002, s. 15).

Mahābhārata'da "Tanrılar kadınların ibadet ettiği yerdedir. Kadınların yokluğunda ise bütün işler başarısız olur." (Mahābhārata, Anuṣaasan Parvan, 46.5) (Çandra, 2009, s. 15) ifadesi yer almaktadır. Bu ifade, kadınların hem manevi hem de pratik açıdan hayati bir rol oynadığını öne sürer. Buradan hareketle, her ne kadar dönemin kadınlarının toplumun iç denge, refah ve başarısındaki rolünün önemine ve etkisine vurgu yapılmış gibi görülse de aslında kadınların, duygusal ve manevi zenginliklerin koruyucuları olarak görüldüğü ve toplumdaki rollerinin kültürel olarak belirlenmiş olduğu sonucuna varılabilir.

Rāmāyaṇa'nın baş kadın kahramanı Sītā'nın toplum nezdinde masumiyetinin kabul edilmeyip sürgüne gönderilmesi konusunda halkın dayatması karşısında kendi ve aile onurunu korumaya çalışan Sītā'ya Toprak Ana'nın sahip çıkarak onu bağrına basması oldukça değerlidir. Mahābhārata destanında da Draupadī'nin Kurular tarafından elbisesinin yırtılmasına rağmen sürekli olarak Krishna tarafından giyinik görünmesinin sağlanması, toplumda inanan kimseler için tanrının ya da tanrıçanın koruyan ve gözeten sıfatlarına verilen önemi gösterir. Her iki destandan da kadının iffetini ve onurunu koruyan tanrısal bir boyut vardır.

Kocasının savaşlarda bile yanında yer alan Kaikeyī, kambur hizmetçi Manthara'nın dolduruşuna gelerek hemcinsi olan Sītā'yı toplum nezdinde mağdur edecek bir pozisyona düşürmesi onun kötü imajının oluşmasını sağlamıştır. Bu durum dolaylı olarak kadının kadına şiddetine bir örnek temsil edebilir.

Nihayetinde, destanlarda adları geçen kadın karakterler ve temsil ettikleri kimlikler bakımından değerlendirildiklerinde; bedenî özellikleri bakımından kadınlar, ifrit kadınlar, insanların ve tanrıların dostu olan mitolojik kadınlar ve ifritler, ermiş kadınlar, tanrıça bedenlenmesindeki kadınlar ve tanrıçalar olarak kategorize edilebilirler. Rāmāyaṇa ve Mahābhārata destanlarındaki kadın figürler oluşturulan bu kategoriye göre daha yakından incelendiğinde bazı kadın karakterlerin çoklu kimliklerinin bulunduğu görülmüştür. Sītā ve Draupadī buna en güzel örnektir. Her iki karakterin de tanrısal bir boyutunun olduğu ve özünde birer tanrıça oldukları ancak bedenî olarak kadın olan kimlikleriyle zor durumda kaldıklarında başka bir tanrı ya da tanrıçanın desteğini aldıkları görülmüştür. Bu durumda da tanrı veya tanrıçaların insanlar gibi duyguları olduğunun bir yansıması yapılarak, Tanrı ve insan arasındaki bağın bu benzerlik çerçevesinde güçlenmesi amaçlanmış olabilir.

Kaynakça

- Bhattacharya, P. (2006). "Pancha Kanya: A Quest in Search of Meaning—Part I". *Journal of Human Values*. Volume 12, Issue 1 s. 1-29. <https://doi.org/10.1177/0971685805012001>.
- Bose, M., Bose, S. P. (2013). *A Woman's Rāmāyaṇa*. New York: Oxford Centre for Hindu Studies Routledge Hindu Studies Series.
- Brockington, J., Brockington, M., Bose, M. (2016). *The Other Rāmāyaṇa Women*. New York: Oxford Centre for Hindu Studies Routledge Hindu Studies Series.

- Can, H., D. (2020). "Hint Mitolojisinde Purāṇalar ve Upapurāṇalar". Hint Mitolojisi Purāṇa Edebiyatı Yazıları. Ed: Yalçın Kayah. İstanbul: Çizgi Kitabevi, 11-39.
- Çağdaş, K. (1974). *Hint Eski Çağ Kültür Tarihine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi DTCF.
- Çandra, S. V. *Bhārtīya Saṃskṛti Mem Striyom Kī Sthiti*. D. K. Printworld Private Limited, 2009.
- Dumezil, G. (2012). *Mit ve Destan I Hint-Avrupa Halklarının Destanlarında Üç İşlev İdeolojisi*. Çev. Ali Berktaş. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dwivedi, M. & Malik, S. (2022). "Status of Women in Vedic Period". Journal of Positive School Psychology. Vol. 6, No. 3, s. 5693-5702.
- Gamberi, V. (2016). "Escaping from Rama: Portraits of Indian Women". Culture and Religion: An Interdisciplinary Journal, 15:3, 354-372, DOI: 10.1080/14755610.2014.945469
- Kaya, K. (2003). *Hint Mitolojisi Sözlüğü*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Kayalı, Y. & Hakman, I. (2021). "Eskiçağ Hindistan Tarihinin İki Buddhist Hamisi: Maurya İmparatoru Aşoka ve Kuşan Kralı Kanişka". Ankara Üniversitesi Doğu Dilleri Dergisi. Cilt VI Sayı I. s. 1-16.
- Leeming, D. (2018). *Asya Mitolojisi Sözlüğü*. İstanbul: Kabcacı Yayıncılık.
- Leeming, D. & Page, J. (2019). *Tanrıça Mitleri*. Çev. Şükrü Alpagut. İstanbul: Say Yayınları.
- Macdonell, A. A. (1900). *A History of Sanskrit Literature*. London: William Heinemann.
- Mani, V. (1996). *Puranic Encyclopaedia*. Delhi: Motilal Banarsidass Publishers.
- Murdoch, J. (1988). *Epic Poems and Puranas*. New Delhi: Caxton Publications.
- Nakamura, H. (2012). *Budha*. Çev. Z. Seyhan. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Paliwal, B., B. (2005). *Message of Purans*. Delhi: Diamond Pocket Books (P) Ltd.
- Pathak, A. (2023). "Women in Indian and Greek Epics: Some Reflections". Research Review Journal of Social Science. e-ISSN: 2583-2867 | Vol-03 | No-01 | Jan-Jun 2023 | pp. 24-30.
- Pattanaik, D. (2016). *Hint Mitolojisine Giriş: Mit ve Mitya*. Çev. Çiğdem Erkal. Ankara: Doğu Batı.
- Rāmāyaṇa. (2002). Çev. Korhan Kaya. Ankara: İmge Kitabevi.
- Rāmāyaṇa. (2012). Çev. Asuman Belen Özcan & Hatice Derya Can. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Rout, N. (2016). "Role of Women in Ancient India". *Odisha Review*. s. 42-47.
- Altekar, A. S. (2015). "The Position of Women in Hindu Civilization: Retrospect and Prospect". Ed. Roy, K. Women in Early Indian Societies. New Delhi: Manohar Publishers & Distributors. s. 49-71.
- Stein, B. (2015). *Hindistan Tarihi*. Çev. Müfit Günay. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Tattwavidananda, S. (2016). *Eminent Indian Women from Vedic Age to the Present*. Kolkata: Advaita Ashrama.
- Williams, M. (1986). *A Sanskrit-English Dictionary*. Clarendon Press.
- Winternitz, M. (2002). *Hint Destanları Rāmāyaṇa Mahābhārata Harivamşa*. Çev. Korhan Kaya. Ankara: İmge Kitabevi.
- Yoğurt, C. (2021). "Disregarding Female Dignity in Vālmiki's Epic Poem 'Rāmāyaṇa' And Premchand's Story 'Nirvāsan'". Erciyes Akademi. 35(1). s. 221-234.
- Yoğurt, C. (2022). "Prahlada mitinde Tanrı Vishnu'ya bağlılık: Hindu mitolojisinin purāṇa'lardaki izdüşümleri". Ed. Ömer Solak. Edebiyatın Sanatlararası İlişkileri. Çanakkale: Paradigma Akademi.

53. Irigaraycı bir yaklaşımla Maya Angelou'nun bir kadın olarak yeniden varoluşu: *Annem ve Ben ve Annem*¹

Pınar SÜT GÜNGÖR²

APA: Süt GÜNGÖR, P. (2024). Irigaraycı bir yaklaşımla Maya Angelou'nun bir kadın olarak yeniden varoluşu: *Annem ve Ben ve Annem*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 914-927. DOI: 10.29000/rumelide.1470154.

Öz

Luce Irigaray, feminist felsefe alanında öne sürdüğü teorilerle, toplumsal cinsiyet, arzu ve özneliği öncülleyen söylemi önemli ölçüde yeniden şekillendiren bir yazar, teorisyen ve aydındır. Psikanaliz, felsefe, dilbilim ve feminist teoriyi kapsayan çeşitli disiplinlerden yararlanarak kadınların varoluşsal deneyimlerine farklı bakış açıları sunmanın yanı sıra geleneksel kadınlık ve erkeklik kavramsallaştırmalarının kimlikleri inşa etme ve algılama biçimleri üzerindeki etkilerinin değerlendirmesini yapar. Varoluşçu fenomenoloji ve post-yapısalcı düşünceden esinlenerek geleneksel ikili karşıtlıkları yapı sökümü uğratan, bu karşıtlıkların ataerkilliğin devamını sağlamadaki rolünü ve kadının marjinalleştirilmesini nasıl pekiştirdiğini ortaya koyan Irigaray, geleneksel sınırları aşan kadınsı özneliğin yeniden tasarlanmasını teşvik eder. Irigaraycı bir yaklaşımı temel alan bu çalışmanın amacı, kadınlığın varoluşu, toplumsal cinsiyet ve arzu teorileriyle, Afro-Amerikan çağdaş edebiyatın önemli yazarlarından biri olan Maya Angelou'nun, *Annem ve Ben ve Annem (Mom & Me & Mom)* (2022) isimli romanını incelemektir. İlk çocukluk yıllarından başlayarak özellikle annesi ile olan ilişkisine odaklandığı bu özyaşamöyküsünde Angelou, ataerkil ve ırkçı söylemin meşru olduğu bir toplumda bir kadın olarak ulaştığı yeri ve bu varoluşa annesinin katkılarını yansıtan bir bakış açısı sunar. İlk gençlik yıllarında yaşadığı toplumun fallosentrik yapısı nedeniyle bir kadın olarak ötekileştirilen Angelou, sahip olduğu arzular ve varoluşa olan inancı ile Irigaray'ın kavramsallaştırdığı teorilerin işlerliğini romanın sonunda doğrulamaktadır. Vatmanlıktan, şarkıcılığa ve garsonluğa kadar çeşitli mesleklerde çalışan yazar, anlatının sonunda kimlik, güçlenme ve arzu etiğine ilişkin düşüncelerin kadının yeniden varoluşuna katkılarını göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Luce Irigaray, toplumsal cinsiyet, arzu, Maya Angelou, Annem ve Ben ve Annem

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %0

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 25.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1470154

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., Muş Alparslan University, Faculty of Arts and Sciences, Department of English Language and Literature (Muş, Türkiye), p.sut@alparslan.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-2324-2929, **ROR ID:** https://ror.org/009axq942, **ISNI:** 0000 0004 0369 7341, **Crossref Funder ID:** 501100007115

Maya Angelou's re-existence as a woman with an Irigarayan approach: *Mom & Me & Mom*³

Abstract

Luce Irigaray is a writer, theorist and intellectual whose theories in feminist philosophy have significantly reshaped the discourse that presupposes gender, desire, and subjectivity. Drawing on a variety of disciplines including psychoanalysis, philosophy, linguistics, and feminist theory, she offers different perspectives on women's existential experiences, as well as an assessment of the effects of traditional conceptualizations of femininity and masculinity on the ways in which identities are constructed and perceived. Inspired by existential phenomenology and post-structuralist thought, Irigaray deconstructs traditional binary oppositions, revealing their role in perpetuating patriarchy and how they reinforce the marginalization of women, and encourages a reimagining of feminine subjectivity that transcends traditional boundaries. Based on an Irigarayan approach, the aim of this study is to analyze the novel *Mom & Me & Mom* (2022) by Maya Angelou, one of the most important writers of African American contemporary literature with theories of the existence of womanhood, gender, and desire. In this autobiography, in which she focuses especially on her relationship with her mother starting from her early childhood, Angelou presents a perspective that reflects her place as a woman in a society where patriarchal and racist discourse is legitimate and her mother's contributions to this existence. Angelou, who is marginalized as a woman due to the phallogocentric structure of the society she lived in her early years, confirms the functioning of the theories conceptualized by Irigaray at the end of the novel with her desires and her belief in existence. At the end of the narrative, the author, who works in various professions ranging from bus driver to singer and waitress, points to the contribution of ideas about identity, empowerment, and the ethics of desire to women's re-existence.

Keywords: Luce Irigaray, gender, desire, Maya Angelou, *Mom & Me & Mom*

Giriş

1930'da Belçika'da doğan Luce Irigaray, feminist teoriye çeşitli disiplinlerden yararlanarak eklediği, kadınların varoluşsal deneyimlerine dayanan yenilikçi bakış açıları sayesinde kavramsallaştırılan geleneksel kadın ve erkek rollerinin öznel kimlikleri inşa etme sürecindeki etkisinin yeniden değerlendirilmesi üzerine yaptığı çalışmalarıyla tanınır. Jacques Lacan ve Sigmund Freud'un psikoanalitik teorileriyle derin bir ilişki kurması ve bu teorileri kendi içgörülerini anlatmak için referans almasıyla karakterize edilen Irigaray felsefesi, cinsel farklılık, dil politikası ve arzu etiği gibi temel kavramları inceler. Lacancı ayna evresi ve sembolik düzen kavramlarını temel alan Irigaray, psikanalizin fallosentrik doğasını eleştirerek erkek deneyimine yönelik içkin önyargısını açığa çıkarır. Ayrıca,

³ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 0

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 22.02.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1470154

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Freud'un kavramsallaştırdığı "Oedipus ve Elektra kompleksi" gibi psikanalizde yaygın olarak kullanılan terimlerin Batılı eril zihniyete ait dilin ürünü olduğunu ileri sürerek Freud'u da eleştirir (Gümüş ve Er, 2019). Bu bağlamda, Irigaray, Freud ve Lacan'dan yola çıkarak, geleneksel psikanalitik çerçevelerin dışıl olanı susturduğunu ve marjinalleştirdiğini, kadınları 'öteki' statüsüne indirgediğini ileri sürer. "Kadının sözünü sansürleyen ve gitgide onu işitilmez kılan yeni bir mantık düzeni" (Irigaray, 2006, s. 15), sadece psikanaliz alanında değil, fallus-egemen toplumların genelinde örtük biçimde var olmaya devam eden bir sorundur. Irigaray süregelen bu sorunu, "Tarihte *gynécocrtiques* (dışıl-egemen), anaerkil, ataerkil, *phallocratiques* (fallus-egemen) dönemlerdeki kırılmalara bağlı olarak, kültürümüzdeki cinsel konumlanma biçimimiz cinsel kimlikli bir türden daha çok, soyla ilintilidir" (Irigaray, 2006, s. 10) ifadesi ile toplumsal değerlerle ilintili bir uygarlık meselesi olarak açıklar. "Sosyo-kültürel art alan" (Irigaray, 2022, s. 21) tarafından belirlenen örtük ölçütler hem cinsel farklılıkları hem de dil ve arzu etiği politikalarını yakından etkiler. "Cinsiyet farklılığı dili belirler ve dil tarafından da belirlenir" (Irigaray, 2006, s. 18) iddiası, Irigaray'ın temel argümanlarından olan bu üç kavramın birbiri ile olan ilişkisini anlamak bakımından önemlidir.

Irigaray'ın feminist söyleminin merkezinde, dile ve dilin toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin sürdürülmesindeki rolüne yönelik eleştirisi yer alır. Ataerkil yapıların bir ürünü olan dilin, kadınları erkek merkezli bakış açılarını yansıtan ve yeniden üreten dilsel çerçevelere hapsedtiğini savunur. Dışilin özne olarak varoluş potansiyelini ortadan kaldıran fallosentrik toplumlar ile dil ilişkisini şöyle açıklar: "Kültürün ataerkil oluşumu, cinsiyetler arasındaki ilişkilerin evriminde ortaya çıkar. Ayrıca dilin derin kullanımında kendini gösterir. Gramer türü (le genre grammatical) ayrımı ne keyfi ne de nedensizdir" (Irigaray, 2006, s. 17-18). Bu ilişki, sadece dilbilgisel konularda değil, sözcük seçimlerinde ve eril özneye adanmış konuşma dilinde de varlığını hissettirir. Irigaray bu kolektif tutumdan uzaklaşmak için *Speculum of the Other Woman* (1975)'da kadınların seslerini geri almaları ve deneyimlerini özgün bir şekilde ifade eden farklı, kadınsı bir dil geliştirmeleri gerektiğini vurgular. Aynı eserde, Platon'dan başlayarak, Aristoteles, Descartes, Kant, Hegel ve Freud'un metinlerini inceleyerek kadının (ötekinin) nerede ve nasıl söylemden dışlandığını açıklamaya çalışması çözüm sunma amaçlıdır (Delice, 2022). Aksi takdirde, *When Our Lips Speak Together* (1980) isimli çalışmasında belirttiği gibi, "Birbirimizle aynı dili konuşmaya devam edersek, aynı hikâyeyi yeniden üreteceğiz. Aynı hikayelere yeniden başlayacağız" (Irigaray, s. 69). Irigaray'a göre bu dilsel devrim, toplumsal söylemin içine gömülü baskıcı güç dinamiklerini ortadan kaldırmak için hayati önem taşır.

Irigaray'ın feminist söylem içerisindeki kapsayıcı ve eşitlikçi dinamiklerinden bir diğeri arzu etiğine dair görüşleri ve bu araştırmasının cinsellik ve ilişkiler ekseninde geleneksel kavramlarla olan tezatlığıdır. Kadınların arzularını özür dilemeden ortaya koymaları ve nesneleştirmenin kısıtlamalarından kaçmaları gerektiğini vurgulayan Irigaray, kişilerarası ilişkilerde, arzunun erkek fantezilerinin egemen olduğu tek yönlü bir güçten ziyade karşılıklı bir alışverişe dönüştüğü bir dönüşümü savunur. *Ateşi Paylaşmak- Duyusalhğın Diyalektiği* (2022) isimli eserinde, "Arzu, ötekine yol açarken kendimiz ve birbirimizin huzuruna da çıkarır bizleri. Arzu, bize dayatılan ve bizi köşeye sıkıştıran gerekliliklerin, alışkanlıkların ve sınırlandırmaların prangalarından kurtararak kendi sınırlarımız çerçevesinde ortaya çıkmaya çağırır bizleri" (Irigaray, s. 24) iddiası ile arzunun hem ilişkiler ekseninde hem de kişisel boyuttaki misyonuna gönderme yapar. Bu misyon, bir çeşit aidiyet, ikame alanı ve varlığın bütünlüğüne erişmek için simgesel bir zorunluluk olarak nitelendirilirken, bireyin öz benine ulaşmasına ve öteki ile birleşmesine olanak sağlayan tamamlayıcı bir işleve sahiptir. Irigaray felsefesinin temel yapı taşlarını oluşturan bu etkenler—cinsiyet farklılığı, dil ve arzu—dışıl öznenin oluşumunda, eril söylem tarafından sınırlandırılan farklılıklarının yeniden tanınmasını ve bu baskıcı temsil sistemlerinin bir farkındalık düzleminde buluşmasını teşvik etmesi bakımından önemlidir. Özellikle ataerkil toplumlarda dışılın

'olma hali'nden koparılması, Irigaray'ın temellendirdiği bu etkenlerin yok sayılmasından kaynaklıdır; "kendimiz olabilmek için öncelikle bedenimizde yaşayabilmeliyiz" (Irigaray, 2022, s. 22) söylemi, yok sayılan farklılıklar ve ötekileştirilen bedenler neticesinde dişilin kendi ikame alanı olan bedenine yabancılaşmasına vurgu yapar. Bu sebeple, cinsiyet farklılığının önemini, *An Ethics of Sexual Difference* (1993) isimli kitabında, "cinsel farklılık, çağımızın sorunu değilse de en önemli felsefi sorunlarından biridir" (Irigaray, s. 5) cümlesi ile tekrarlar. Fikirlerinin dönüştürücü potansiyeli ve feminist söylemin süregelen evrimi için taşıdığı anlamlar göz önünde bulundurulduğunda, farklılıkları kabul etmenin ve kutsamanın eşitlik için elzem olduğunu belirtmesi katı bir ikiliği pekiştiren görüşlerden anlamlı bir farklılık ortaya koyar. *Doğmak-Yeni İnsanın Başlangıcı*- (2021) eserinde Irigaray, bu kabul durumunu, "Cinsiyetliliğimiz, ötekine (ötekilere) açılan kapımız, bir canlılar topluluğu ya da kolektif yapı oluşturmamıza olanak sağlayan ilk hususi meskenimizdir" (s. 19) olarak açıklar. Dolayısıyla, temel yaklaşımın farklılıkları ortadan kaldırmak veya ötekileştirici bir tutum izlemekten ziyade farklılığı duyumsamanın ve varoluş düzleminde bir paydaş olarak görmenin önemine vurgu yapar.

Batı kültürünün sadece eril bedeni özne olarak kabul etmesi durumu, dişil olanı ikincil pozisyona yerleştirirken etnik farklılıklardan dolayı ötekileştirilen toplumlarda farklı bir boyut kazanır. Cinsiyet farklılığı ve etnik farklılıklar, dişilin öz benine ulaşmasında ve kendini özgürleştirmesinde temel engeller olarak göze çarpar. Bu engellere maruz kalan bir kadın olarak Afro-Amerikan yazar Maya Angelou, yeniden varoluş sürecini—öz beninde ikame—otobiyografik anlatılarıyla gözler önüne serer. Bu anlatılardan biri olan *Annem ve Ben ve Annem* (2022), yazarın annesinden ayrı yaşadığı ilk çocukluk yıllarından başlayarak, dişil bir özne olarak kabul edildiği zamanı kapsar. Eserin adından da anlaşılacağı üzere, anlatının odak noktası Angelou'nun annesi ile olan ilişkisidir. Bu ilişkiyi temel alan çalışmalara bakıldığında, yazarın Irigaray'ın feminist söylemi doğrultusunda bir kadın olarak yeniden varoluşu ve bu yeniden varoluşa annesinin katkıları anlatıda dikkat çeken temalar arasındadır. Irigaray'ın fallus-egemen toplum düzeninden bir çıkış yolu olarak gördüğü "anne ve kız çocukları arasındaki öznel ilişkiler" (2006, s. 49) önerisi, Angelou'nun vardığı noktada annesi Vivian'ın etkisini anlamak bakımından önem taşır. Bu bağlamda, bu çalışmanın temel amacı, siyahi ve kadın olan Angelou'nun anlatının sonunda Irigaray'ın cinsiyet farklılığı, dil ve arzu etiği söylemleri kapsamında 'olma hali' ne ulaşması deneyimini bütünsel bir çerçevede incelemektir.

Dişil bir özne olarak Angelou'nun yeniden varoluşu

Amerikalı yazar, şair ve sivil haklar aktivisti Maya Angelou (1928-2014), etkili kurgusu ve düzyazıyı insan deneyimine dair derin içgörülerle birleştiren tarzı ile tanınır. Kimlik, ırkçılık ve sebat gibi temaların derinlemesine araştırılmasıyla karakterize edilen kurgusu, geleneksel siyahi kurgu sınırlarını aşar. Angelou'nun yazıları, zorluk, zafer ve kendini keşfetme temalarıyla öz yolculuğunu yansıtan ve bu anlatıları aracılığıyla okuyucuları toplumsal zorluklarla yüzleşmeye davet ederken insan ruhunun direncini de kutsar. Bu açıdan, Angelou'nun kurguları, özellikle otobiyografik anlatıları, siyahi kadınların varlıklarını keşfetme mücadelesinde ilham kaynağı olarak değerlendirilebilir. Elizabeth Fox-Genovese'nin ifade ettiği gibi, "Toplumsal cinsiyet, ırk ve koşullar, siyahi kadınların kendilerini temsil etme olanakları etrafında sıkı bir ağ ördü" (1990, s. 223).⁴ Angelou, bu temsilin güçlüğünün farkında siyahi bir kadın olarak, otobiyografilerinde kendi gerçekliğinden söz ederken söz konusu engellere takılan ve fallosentrik bir dilde kendini ifade etme biçimlerini bulamayan kadınlara ilham kaynağı olur. "Kadınlar ve siyahiler olarak, Afro-Amerikan kadın otobiyografi yazarları, bir dereceye kadar mevcut söylemler aracılığıyla kendi öz temsillerini inşa ederler" (Fox-Genovese, 1990, s. 223), cümlesinde yer

⁴ İngilizce kaynaklardan yapılan alıntılarda çevirisi aksi belirtilmedikçe tarafıma aittir.

alan “mevcut söylemler” ataerkil bir düzenin sahip olduğu dile işaret eder. Bu söylem içerisinde var olmaya çalışan kadınlar, kendi dillerinden ve ifade biçimlerinden yoksun, var olma çabası verirler. Irigaray’ın vurguladığı dil konusu bu açıdan oldukça önemlidir; dil sadece seslerden oluşan bir yapı değil, bir var olma—varlığını ifade etme— biçimidir. Bu açıdan, Angelou anlatılarında izole edilmiş bir kadın bilincinden ziyade, siyahi bir kadın olarak yaşadıklarına vurgu yapar ve bu noktada diğer kadınlar için kendi söylemi içinde var olmanın yolunu açar. Yazarın otobiyografilerini geleneksel öz yaşam öykülerinden ayıran özelliklerden biri de bu anlatılarda kendi söylemini ve formunu oluşturmuş olmasıdır. Okuyucu alışlagelmiş bir form olarak anlatıda giriş, gelişme ve sonuç beklerken, Angelou beklenen bu formu reddederek her sondan bir başlangıca doğru ilerler (Lupton, 1990) ve özgürlüğüne varana dek her sona ayrı bir önem atfeder. Bir röportajında, “çalışmalarında yapmaya çalıştığım şey gerçeği anlamlı bir şekilde anlatmaktır” (McCluskey, 2001, s. 3) derken, Angelou, gerçekleri anlatmaktan ziyade söylemin önemine dikkat çeker ve kişilerden, yerlerden, sebeplerden daha önemli olanın doğru anlatım ve ifade biçimi olduğunu imler. Angelou’nun içsel benliği benzersiz bir şekilde araştırması, mizah ve kendisiyle alay etmenin yazara özgü dilsel kullanımı, duyarlılığının yanı sıra, insan bireyselliği arayışını siyahi Amerikalıların genel durumuyla dengeleme becerisi onu otobiyografi alanında öne çıkaran özelliklerdendir (Koyana, 2002). Yazarın kendi hikayesini anlatırken benimsediği bu özellikler sadece yazın alanındaki yeniliklere değil, kendi psikolojik-kişisel gelişimine de ayna tutar.

Angelou’nun otobiyografik anlatılarını temel alan çalışmaların büyük çoğunluğunda, kullandığı dilin, şiirsel ifade biçimlerinin, bir kadın olarak arzularından ve cinselliğinden açıkça bahsetmesinin ve yeri geldiğinde alaycı yaklaşımının göze çarpan nitelikler olduğundan bahsedilir. Bu özellikler, çalışmanın da konusu olan, Angelou’nun bir özne olarak varoluşunun kanıtı olarak değerlendirilebilir. Çünkü bahsi geçen nitelikler, siyahi bir kadın olarak sahip olduğu farklılıkları yok etmeye çalışmadan, onları duyumsama, kabul etme ve ayırdına varılması için yazma edimine başvurmasına gönderme yapar. Yazınında, ataerkil söyleme uygun olmayan tecavüz ve ensest gibi konuları işleyerek siyahi yazında çığır açarken, aynı zamanda kültürel bir geçiş sürecinde bulunan kendi insanının aile ve toplum içerisindeki olgunlaşma sürecini ele alarak sağlıklı bir benlik oluşturma ve bunu devam ettirebilme çabasını yansıtır (Koyana, 2002). Bu bakımdan, Angelou, hayatta karşılaştığı zorlukları ve mücadelelerini olumlu yönde kullanabilmeyi öğrenebilmiş ve en önemlisi “kendi gücünün farkına varabilmiş bir kadındır” (Pollard, 1984, s. 115). Angelou, bu başarımın ardındaki güçlükleri şöyle özetler:

Bana, nasıl olup da böyle olduğum sorusu sık sık sorulur: Beyaz bir ülkede siyah, zenginliğin saygı gördüğü ve ne pahasına olursa olsun peşinden koşulduğu bir toplumda fakir, yalnızca büyük gemilere ve bazı motorlara kadın adı vermenin uygun görüldüğü bir ortamda kadın olarak doğup nasıl olmuş da Maya Angelou olmuştum? (2022, s. 7)⁵

Kabul gören sosyo-kültürel olgular ekseninde kendi varoluşunun güçlüğüne gönderme yapan bu alıntı, eserin, *Annem ve Ben ve Annem*, önsözünde yer alır. Varlığı şekillendirmede en önemli etkenlerden olan kültürel normlar, Angelou’nun da maruz kaldığı kısıtlamaları, engelleri gösterir. Sosyal koşullara dikkat çekmek isteyen yazar, “Yirminci yüzyılın ilk on yılı, St. Louis, Missouri’de siyahi, fakir ve kadın olarak doğmak için pek de doğru bir zaman değildi” (s. 11) der anlatımın ilk cümlesinde. Bu ilk cümlede geçen “siyahi, fakir ve kadın” kavramları, bahsi geçen dönemde bireyi tanımlamak için kullanılan ve “beyaz, zengin, erkek” kavramlarının ikili karşıtlıklarına denk düşen terimlerdir. Angelou’nun annesinin dünyaya gelişini anlatan bu cümlede, kültürel arenada kabul gören tanımlamaların ve bu sıfatların bireyin öz varlığını anlamlandırmadaki etkisinin izleri görülür. Nitekim, yazarın anlatısına bu cümle ile başlaması tesadüfi değildir. Kendi hayatını anlatmadan önce annesinden başlayarak köklerine inmek ve asıl hikâyenin nerede/nasıl başladığına vurgu yapmak anlatımın devamı için bir ön koşul niteliğindedir.

⁵ Çalışmanın bundan sonraki kısmında eserden yapılan alıntılar için sadece sayfa numarası verilecektir.

Irigaray, *Doğmak-Yeni İnsanın Başlangıcı* adlı kitabında kökenin önemini, “Nereden geldiğimizi, kimden ya da neyden var olduğumuzu bilmek isteriz; böylece neyden ve kimden geldiysek onun devamı olarak yeşerebilir ve orada ikamet edebiliriz” (2021, s. 11) sözleri ile aktarır. Bu köken arayışı ve geçmişini anlama çabası, özellikle siyahi toplumlarda, bugünü anlamlandırabilmek için mecburi bir istikamet olarak görülür. Angelou da kendi koşullarını, tüm dışsal engellemelere rağmen başardıklarını, dönüştüğü insanı ve varoluşunu etkileyen etmenleri bulma çabasıyla anlatmaya geçmişten, kökeninden başlar. Çalışmaya konu olan eserde, annesinin—en yakın kökeninin— Angelou'nun karakteristik özelliklerinde etkili olduğu açıkça görülmektedir; annesinden ayrı babaannesine yaşadığı hayatının ilk 14 yılında farklı bir mizaca sahipken, annesinin hayatına girmesiyle özünde var olan diğer karakter açığa çıkar. Irigaray, “Ebediyen mahrumuz kendimize ait bir kökten; çünkü ne bir bitkiyiz ne de bir Tanrı. (...) Bizler, birleşmeden doğan bir esrime, özgülenemez bir etkinliğin öngörülemez yükselişiyiz” (2021, s. 11-12) ifadeleri ile bireyin varlığını konumlandırmak için bir yandan köken arayışında olduğunu diğer taraftan ise köklerinden koparak kendi varoluşuna doğru ilerlediğinden söz eder. Angelou da Irigaray'ın somutlaştırdığı süreçleri yaşayıp “neyden” geldiğini içselleştirdiğinde kendi varoluşuna doğru yol alır.

Batı tarihinin kayıtlı olan büyük bir bölümünde kadın konuşmacılar, utanmaz, dinsiz ve kadınsı olmayan olarak yaftalandı (Dobris, 1996) ve bu yaftalama geriden gelenlere öngörülebilir bir korku nedeni olarak yansıdı. Kadınların suskun olmalarının tercih edildiği dönemlerde, Angelou yaşadığı tecavüz yüzünden sesini kaybeder; aslında onu suskunlaştıran şey yaşadığı travmadır ve bu durumu şöyle anlatır: “St. Louis ziyareti oldukça kısaydı, fakat orada tecavüze uğradım ve tecavüzcü öldürüldü. Onun ölümüne benim sebep olduğumu düşündüm çünkü kim olduğumu aileme söylemiştim. Suçluluk duygusuyla, Bailey dışında herkesle konuşmayı kestim. Çünkü sesimin insanları öldürecek denli kudretli olduğuna kanaat getirmiştim” (s. 15). Bu suskunluk, Angelou'nun kökeninden gelen tabiatına aykırı olsa da dönem koşulları için arzu edilen bir nitelik olduğundan ve yaşanabilecek tehlikelerden koruduğundan babaannesi bu sessiz çocuğu içtenlikle kabul eder. Ve babaannesinde kaldığı yıllar boyunca öz benliğine ters düşen bu sessizlikten pek fazla uzaklaşamaz. Babaannesinin kanatları altında yaşadığı güvenli hayat, kendine doğru yol almasını geciktirir. Erkek kardeşi Bailey'in Arkansas'ta kalmasının yaşı itibarıyla artık güvenli olmaması nedeniyle Kaliforniya'ya, annesinin yanına, geldiklerinde Angelou yeni bir hayata başlangıç yaptığı gibi, yeniden varoluşuna hizmet edecek yeni bir ortama da kavuşmuş olur. Anlatının ilk bölümlerinde geçen bedeninden duyduğu rahatsızlık bir çeşit özgüven sorununa işaret ederken, annesinin eşsiz güzelliği, yazarın duyumsadığı rahatsızlığın açığa çıkmasına neden olur: “Etrafa bakındı ve beni gördü. Yerini dibine girmek istedim. Bırakın güzel olmayı, sevimli bile değildim. Kadın film yıldızı gibiydi ve benden çok daha iyi görünen bir kızı hak ediyordu” (s. 20). Annesi ile Kaliforniya'da ilk karşılaşmalarının anlatıldığı bu satırlarda, Angelou'nun annesinin güzelliğinden çok etkilendiği; buna karşın kendini yetersiz ve annesine yakışmayacak derecede iddiasız bulduğu ifade edilir. Yazarın böyle düşünmesine sebep olan durum sadece dış görünüşü ile ilgili değildir; yetersizlik hissi, güven eksikliği, dış dünyaya uyum sağlayamayışı ve kendini henüz keşfedememiş olması gibi sebepler dış görünüşü dışındaki etkenler olarak gösterilebilir. Irigaray'ın “Kendimizde ikamet etmeden dünyaya nasıl yerleşebiliriz?” (2021, s.37) sorusu, Angelou'nun iç dünyası ile dış dünya arasındaki uyumsuzluğun göstergesi olarak kabul edilebilir. Kendi bedenine karşı olan ön yargıları, annesinin bedeni ile kendi fiziksel özelliklerini kıyaslaması ve yetersizlik hissi, dış dünyada yer etme potansiyelini sınırlandırır. Şüphesiz bu yetersizlik hissini ardında ebeveynsiz büyümüş olmak ve ilk çocukluk yıllarında alması gereken sevgi ve ilgiden yoksun kalmış olmak yatar. Anlatıda doğum günlerinde annesinin gönderdiği hediyelerden bahsederken, “ben her bebeğin gözlerini oyardım” (s. 24) ifadesini kullanır. Annesine olan öfkesinin ve kızgınlığının göstergesi olan bu ifade, bir dışavurum olarak değerlendirilebilir. Bir çocuk olarak Angelou, annesinden gelen oyuncaklardan ziyade yanında annesinin olmasını arzu eder ve tepkisel bir biçimde ona yönelmediği öfkesini oyuncaklara yöneltir.

Hatta annesi Vivian Baxter ile yaşamaya başladıktan sonra bile yalnız kaldığı zamanları ve bu sebeple öfke duyduğu anları yazdığı satırlar bulunur.

Çocukluk döneminde mahrum kaldığı sevgi ve ilgi, Angelou'nun Kaliforniya'da annesi Vivian Baxter ile yaşamaya başladığı ilk dönemlerde olumsuz bir biçimde ortaya çıkar ve herhangi bir durumda onu harekete geçmekten alıkoyar. Toplumsal cinsiyet, etnik köken ve maddi olanakların ön planda olduğu bir toplumda, bu terimlerin ikincil konumunda olan ve bunun yanı sıra sevgi ve ilgi yoksunluğu gibi duygusal gelişimi olumsuz etkileyen durumlarla da mücadele etmek zorunda kalan Angelou, harekete geçmek için potansiyelinde var olan cesareti açığa çıkarmakta güçlük çeker. Bunun farkında olan Vivian Baxter, onu teşvik etmek, belki de geçmişte yapamadıklarını telafi etmek için, davranış ve sözleri ile hem Angelou'ya örnek olur hem de mücadele etmenin tek yol olduğunu devamlı hatırlatır. Angelou, bir gün tramvay kullanmak, vatman olmak istediğini fakat bunun imkânsız olduğunu ima ettiğinde, Vivian ile aralarında geçen diyalog şöyledir: “Nedenmiş o? Niye vermedikleri konusunda bir fikrin var mı?” “Evet, çünkü ben bir zenciyim.” “Ama yine de o işi istiyor musun?” “Evet!” “*Git al o zaman!*” (s. 47, vurgu orijinaldir) Bu konuşma, Vivian'ın dönemin koşullarının farkında olmamasını değil, bu koşullarda da olsa istediği, arzu ettiği şeyler için mücadele bilincini aşılmasını örnekler. Nitekim, kendi mücadelesi ve vardığı nokta cinsiyetli kimliğinin ve ön yargıların ötesine geçtiğinin kanıtı olarak değerlendirilebilir ve Vivian'ın bu eğilimi, Angelou'nun arzularının peşinden gitmesi için, özendirici bir hamle olarak ele alınabilir.

Angelou, etnik kökeni ve cinsiyeti sebebiyle sadece karşıt gruptakilerin değil hem cinslerinin de eleştirilerine maruz kalır: “Yanımdan geçerken gülüyor, alaycı mimikler yapıyor ve dudaklarını büzerek, yüz hatlarımla ve saçlarımla dalga geçiyorlardı. Korkunç kelimeler, ırkçı ve aşağılayıcı sözler fısıldıyorlardı” (s. 48). Vatmanlık için ofiste beklediği sırada maruz kaldığı bu tutum, Angelou'nun daha önceden tanıdığı hatta yardım ettiği kızlar tarafından sergilenir. Ayrımcılık içeren bu söylem, yazarın vazgeçmenin eşğine gelmesine fakat sırf annesine “sandığı kadar güçlü biri olmadığını söyleyemedim” (s. 48) kaygısıyla yola devam etmesine neden olur. Gazetelerin, “Maya Johnson, demiryollarında çalışan ilk Amerikan Zencisi” (s. 48) haberini yapmasıyla, Angelou, ilk arzusunu gerçekleştirir ve bu, kendi potansiyelini keşfetme çabasında önemli bir adım olur. Bu mücadele, Irigaray'ın yenidoğan bebeklerin mücadelesini tasvir ettiği gibi,

yaşamın aşkınlığı ile kaçınılmaz gereksinimleri arasında, bedeninin konumlandığı atmosfer olan hava ile hem içinde hem dışında olan ve böylece kendi sınırlarını algılamasına katkı sağlamayan soluduğu hava arasında, kendi olan kim ve bazen besin olarak içeri giren, bazen onu taşıyan ve zamana ritim veren diğer kimler arasında, aslında olabilse de onlarsız olamayacağı bu ötekiler arasında sürdürdüğü mücadeledir. (2021, s. 21)

Ataerkil ve ırkçı söylemin meşru olduğu bir sistemde, toplumsal etiketlere karşı başladığı mücadele, Angelou için oldukça yenidir. Arkansas'ta babaannesiyile yaşadığı dönemlerde gerçek bir hayatın içine doğmamış, hep ikinci planda kalmış ve harekete geçmediği için mücadele etmek zorunda da kalmamıştır. Fakat Vivian bunu devam ettirecek ve onun âtil kalmasını destekleyecek bir anne olmadığından, Angelou için yenidoğanın mücadelesine benzer bir ikilem başlar. Bu ikilem, kabul gören toplumsal etiketlerden sıyrılma çabası, kadın ve siyahi olarak yapabileceklerinin farkına varması ve fark ettirme eğilimi ile dış dünyada beraber yaşamak zorunda olduğu ötekiler arasında kalmaktan kaynaklanır. Angelou'nun tüm otobiyografilerinde olduğu gibi, “bu özne oluşumu hikayesi, olma sürecindeki özne ile varlığının olabilirliğini tanımlayan dış güçler arasındaki gerilimle doludur” (Manora, 2005, s. 360). Dış güçler veya ötekiler olarak tanımlanabilecek diğer gruplar, siyahi kadınlar için özellikle, kültürel bir nevrozun bileşenlerini oluşturur. Bu nevrozu oluşturan kültürel parametreler

kadınlara, özellikle siyahilere, var olduklarını hatırlatan çok az seçenek sunmanın yanı sıra bu seçeneklerin dışında tercih yapanları ötekileştirmekten veya türlü ayrımcılıklara maruz bırakmaktan çekinmezler. Angelou'nun belirlenen sınırların dışına çıkabilmesi, yeniden varoluşunu duyumsaması ve bunu adlandırabilmesi annesinin teşvikleriyle gerçekleşir. Vatmanlıkta ilk gününün ardından annesi ile aralarında geçen diyalog, Angelou'nun benlik gelişiminin ardındaki gizil gücü örnekler: “Kendinle ilgili ne öğrendin?” “Çalışmaktan korkmadığımı öğrendim ve hemen hemen hepsi bu.” “Hayır, gücün olduğunu öğrendin! Güç ve kararlılık. Seni seviyorum ve seninle gurur duyuyorum. Bu ikisi oldu mu, herhangi bir yere, istediğin her yere gidebilirsin” (s. 49). Vivian Baxter'ın bu tavsiyeleri sadece güdüleme maksadı taşımaz; güç ve kararlılığı sayesinde başardıklarından hareketle kendi tecrübelerini de iletir. Her ne kadar anneliğinin ilk dönemlerinde bu yükü taşıyamayacağını fark edip çocuklarını bırakmış olsa da Angelou'nun ileriye dönük sağlam adımlar atmasında en büyük itki olduğu söylenebilir.

Vivian ve Angelou'nun yaşadığı dönemlerde, siyahi kadınlar toplumsal düzende belli bir yeri işgal etmektedirler ve bu yer sadece siyahi/beyaz kadın karşıtlığından daha öte bir konumu imler. Köleliğin kaldırılması ile metres, fahişe veya damızlık rollerinden kurtuldukları düşünülse bile ataeril beyaz düzen, siyahi kadınları ikili karşıtlıkların alt kategorisinde tutmanın farklı yollarını tasarlamak için çaba gösterir (Manora, 2005). Vivian tecrübeli ve henüz yedi yaşındaki kızı tecavüze uğramış bir anne olarak Angelou'nun cesaretini doğru yerden alması ve dikkatli adımlar atmasını önemseyen bir tavır benimser anlatıda. Dikkatle atılacak bu adımların başında cinsellik gelir ve bunun doğuracağı sonuçlar ile yüzleşebilmesini önemser. Vivian cinsel hayatı aktif bir kadın olarak Angelou'nun da yavaş yavaş bu evreye yaklaştığının ve cinselliğin kaçınılmazlığının farkındadır. Irigaray'ın *Ben Sen Biz- Farklılık Kültürüne Doğru* (2006) adlı eserinde ataeril toplumsal düzende kadınlara atfedilen cinsellik konusuna yaklaşımı, “Cinsel ilişki biçimini düzenleyen kurallara ve ailedeki basmakalıp yargılara boyun eğmesinin dışında kadınların çoğu, kültür alanında cinsiyetsiz ya da cinsiyet açısından nötr varlıklar olarak yaşam sürerler” (s. 19) şeklindedir. Bu kabul, ataeril toplumların genelinde süregelen bir cinsiyet nötrlüğünü, kadın olarak kendi cinsiyetinden ve cinsel kimliğinin arzularından uzaklaşmayı koşullar. Fakat dişillik, arzular ve cinsel ihtiyaçların koşullar ne olursa olsun ortaya çıkma ihtimali yok sayılmaz. Vivian çeşitli baskılama biçimlerinin egemen olduğu böyle bir toplumda, Angelou'nun ilk cinsel deneyimine ve bunun sonucunda hamile kalmasına tepki göstermez, çünkü Angelou'nun bir kadın olarak var olması öncelikle cinsiyetli yapısını ve kimliğini kabullenmesinden geçecektir. Hamileliğini öğrendikten sonra Vivian'ın olumlu yaklaşımı ile rahatlayan Angelou şunları söyler: “Benden nefret etmemiş, kendimden nefret etmeme neden olmamıştı. Bana her zaman gösterdiği saygıyı göstermişti. Beni de çocuğumu da önemsiyordu. Benimle konuşmuştu” (s. 62). Kültürün ve etnik yapının koşulladığı kadın, dişillikinden ve cinsiyetli kimliğinden vazgeçtiği ölçüde kabul görürken, bu yok saymayı kültürel a priori olarak değerlendirmek yanlış olmaz. Angelou'nun annesinin verdiği tepki ile kendinden nefret etmekten vazgeçmiş olması, Irigaray'ın, “Canlı varlık olarak kendimizi nasıl geliştirebileceğimizi gerçek anlamda önemsemeden; hatta varlığımızın neye dayandığını, arzu(lar)ını, oluşunu algılayamadan; maddeden, kültürden ve öteki(ler)den ödünç alarak hayatta kalıyoruz” (2022, s. 110) sözleri ile yakından ilintilidir. Şüphesiz, kadın kimliğinin varlığını yadsıyan toplumlarda sadece sınırlar ya da ön yargılar içselleştirilmez; ihlal edilen her sınır sonrası, toplumsal olarak benimsenecek duygu durumu da devralınır. Angelou ilk cinsel deneyiminde hamile kalmasının bir sınır ihlali olduğunu ve bunun nefret duygusu ile taçlandırılacağını gizil bir biçimde öğrenmiş olmakla beraber bu nefret ediminin öz benine yöneleceğinin de farkındadır. Fakat Vivian'ın tavrı, yazarın bu duyguyu içselleştirmesine ve suçluluk duygusu yaşamamasına engel olur. Egemen olan kültürel yapı içerisinde bireyin kendi hissettiklerini ve kendiliğini sorgulaması oldukça güçtür. Devredilen ya da devralınan değerler aynı oranda duygu durumlarının da devredilmesi ya da devralınması anlamına geldiğinden, bireyin özünde ne hissedeceğine, yaşadığı olaylara nasıl tepki vereceğine veya sonrasında yapacağı planlara da etki etme

gücüne sahiptir. Angelou'nun özellikle hamile olduğunu öğrendikten sonra hayatını nasıl şekillendireceğine dair planları annesinin toplumsal ön yargılardan uzak düşünceleri sayesinde gerçekleşme imkânı bulur. Oğlu olduktan sonra ilk kez Vivian'a anne diyen Angelou, ailenin onurunu zedelemiş gibi hissettirmedeği için Vivian'a her zaman minnet duyar. İş bulup oğlu Guy ile evden ayrıldığı günü anlatırken Angelou'nun kullandığı ifadeler, yeniden varoluşunda annesinin etkisini anlamak bakımından önemlidir:

Evinden taşındığımız gün, annem her zaman yanımda olduğunu belirterek, aslında beni azat etmiş oldu. Ona fazlasıyla yakınlaştığımı ve onun beni özgür kıldığını fark ettim. O beni, bana kendimi aşağının da aşağısı hissettirebilecek bir toplumdaki kurtardı. O beni hayata saldı. Ve o günden beri, hayatın dizginlerine yapışıp ona 'Yanımdayım ufaklık!' diyorum. (s. 65)

O güne kadar Vivian her konu da kızını desteklemiş ve zamanın koşullarıyla kıyaslandığında sıra dışı bir anne imajı çizmiş olsa da aynı evde yaşadığı müddetçe Angelou'nun özgürleşemeyeceğini, eylemlerinin sorumluluğunu almak ve geleceğe yönelik planlar yapmak konusunda asla tam bağımsız olamayacağını bildiğinden kendi yolunu bulması için onu teşvik eder. Özgürlüğe giden bu yol, Angelou'nun kendini keşfetmesinde de bir ön koşul niteliğindedir. Irigaray'ın varlığımızın niteliksel hakikati üzerine belirttiği, "Sahte ve yanlış eyleyerek doğruya ya da hakikate ilerlemek değildir artık söz konusu olan, mevcut halimizin, doğamız gereği özümüzde olan olmadığını kabullenmektir. Aslında bize özgül olan, doğa tarafından bize verilir ve onu nasıl algılayıp besleyeceğimiz oluş devinimimizi canlandıracak olan şeydir" (2022, s. 58) yorumu, Angelou'nun kendini "aşağının da aşağısı" hissetmesine neden olacak toplumsal yargılardan uzak, kendine özgül olanı bulma çabasını yorumlamak için kullanılabilir. Angelou, annesi Vivian gibi, ataerkil ve siyahi toplum düzeninde olması beklenen kadın profilinden farklı olduğunun bilincindedir. Elbette bu farklılık sadece bu çalışmaya konu olan anne-kız için geçerli değildir; fakat bunun farkında olup harekete geçmek, doğa tarafından bahşedilene işleme kapasitesine ve cesaretine sahip olmak, "oluş devinimini" gerçekleştirmek için gereklidir. Nitekim, Irigaray farklılıkların önemini, "Kendimiz olmak için arzunun bize sağladığı devinimin temeli; varsayılan karşıtlığı dışlamak değil, oluşun devinimini sürdürebilmek için farklılıklarımızı korumaktır" (2022, s. 58) sözleri ile anlatır. Bu bakımdan, Angelou'nun durumunda, karşıtlık terimi birçok farklı açıdan ele alınabilir. Patriarkal bir toplumda kadın olarak en önemli karşıtlıklardan birine denk düşerken, beyazların söz sahibi olduğu toplumsal bir yapı içinde diğer bir karşıtlık olan siyahi kökeni temsil eder. Bunun yanı sıra, belirtilen paradigmalarda temelinde siyahi bir kadın olarak tüm şartları kabullenmiş olması gerekirken; karşı koyan, özüne ulaşmaya ve kendi yolunu bulmaya çalışan bir kadın olduğundan hemcinsleri içerisinde de bir karşıtlık oluşturur. Doğasında var olan farklılıkları yok sayan başka siyahi kadınların aksine Angelou, farklılıklarını bir çıkış noktası olarak kabul edip koruyarak öz beninden uzaklaşmamayı başarır.

Evden ayrıldıktan sonra Vivian'la bir görüşmelerinde, annesinin, "Sen, son derece nazik ve akıllısın. Ve bu iki özellik her zaman bir arada bulunmaz" övgüsünden sonra Angelou, "Sanırım gerçekten bir gün, birisi olacağım. Hayal et" düşüncesini aklından geçirir ve bunu duyumsamak, içselleştirmek için, "Gerçekten birisi olacağımı hayal etmek. Günün birinde" (s. 71) diye kendi kendine tekrarlar. Burada bahsi geçen "birisi olmak" öz varlığını kabul etmek, ona ulaşmaya çabalamak ve sonunda varmak olarak değerlendirilebilir. Angelou *birisi olmaya* çabaladığı dönemlerde karşısına çıkan Tosh ile evlenme kararı alır. Beyaz ve ateist olan Tosh, her bakımdan Angelou'dan farklıdır; fakat farklılıkları kabullenmeyi önemli bulan Angelou, ilişkilerinde bu derin ayrılıkların sorun olacağını düşünmez. Vivian'a evlenme kararını söylediğinde ise, "Ne olacak sana? Sana ne verecek, kendi insanların nefretini ve senin güvensizliğini mi? Harika bir düşün hediyesi" (s. 86) cevabını alır. Vivian geleneksel düşünce kalıplarından farklı bir anlayışa sahiptir fakat Angelou'nun özellikle beyaz bir adamla evlilik

kararını doğru bulmaz çünkü onun eski güvensiz hallerini tetikleyeceğinden, kendine varmak için bu kadar yol almışken geriye dönmesinden endişe eder. Oysa Irigaray'ın öne sürdüğü gibi, "Olma halinin ortaya çıkışı herhangi bir varlık ile sonlanmaz, sürekli vuku bulmalıdır" (2022, s. 19). Bu süreç, türlü engeller ve kısıtlamalar ile karakterize olsa bile devam eden, yenilenen ve paylaşılabilen bir döngüdür. Paylaşımdan kastedilen diğer öznelerin de bu sürece dahil olması, farklı biçimlerde katkı sağlaması ve var olma çabasını sürdürmeyi sağlayan dış etkenler olarak değerlendirilebilir. Tosh ile hayatının yeni bir evresine geçiş yapan Angelou, mutlu ve sorunsuz bir evliliği olduğunu zannederken anlattığı kısıtlamalar, olma halinde bir durağanlığa sebep olan ve bu hali bir süre süruncemede bırakan dinamikleri yansıtır. "Evliliğim beni yalnızca iki şeyin özlemi içinde bıraktı: Annemle olan ilişkim ve Tanrı'mla olan ilişkim" (s. 88) itirafı, aslında hayatında çok önemli olan ve kendi yolculuğunda ona rehber olacak iki temel bileşenin kısıtlanması anlamına gelir. Çocukluğunda mahrum kaldıkları yüzünden yaşadığı güvensizlik sorunlarını aşmasında ona en büyük desteği veren annesi ile olan iletişimi ve içsel huzura erişmesini sağlayan dini inanışları, dış etkenler sebebiyle sınırlandırıldığında bunun bir sorun olmayacağını düşünür. Fakat Angelou'nun doğasında var olan özgürlük ve cesaret, Tosh'ın hoşnutsuzluğuna ve engellemelerine boyun eğecek kadar zayıf değildir. Tanrı ile arasına giren ve alaycı tavırlarla dini hassasiyetlerini zedelemeye çalışan Tosh, Angelou'nun oğlu Guy'a gizli gizli bir şeyler öğretmeye çalışmasına ve hatta alaycı tavırlara maruz kalmamak için uzun bir süre kiliseye gizlice gidip gelmesine neden olduğundan, yazarın kendine dönme süreci durağanlaşır ve böylece Irigaray'ın idealize ettiği öteki ile olan ilişki olması gerekenden uzaklaşır. Farklılıkları duyumsamak ve bunların tekabül ettiği gerçekliği özümsemek konusunda Irigaray ilişkinin gerekliliğini, "kişinin kendini kaybetmeden gerçekleşebilmesi ise, başlangıçtan itibaren 'ben sen değilim' şeklindeki, ötekiyle öteki olarak buluşmayı mümkün kılan bir çerçeve anlamında bir olumsuzluğa bağlı olmasını gerektirir" (2022, s. 42) şeklinde açıklar. Bu cümlede sözü geçen 'ötekiyle öteki olarak buluşmak' ifadesi hem diğer öznelerle sağlıklı bir ilişki kurabilmeye hem de kendine varmaya olanak tanır. Angelou'nun Tosh ile olan ilişkisi ise, yeteneklerini ve arzularını, daha doğru bir ifade ile Tosh'dan farklı olan yapısını ona benzer kılmaya zorlar. Dans etmeyi, kiliseye gitmeyi, annesiyle vakit geçirmeyi bir sağaltım ritüeli olarak gören Angelou için farklılıklarını kabul etmeyen ve yerleşik bir ataerki düzeninden çıkamayan Tosh her bakımdan engelleyici bir unsur konumundadır. Cinsiyet ve ırk bakımından avantajlı konumda olan Tosh, açıkça olmasa da tahakküm kurmaya ve üstünlüğünü hissettirmeye çalışır. bell hooks *Feminizm Herkes İçindir* (2022) adlı kitabında, "Tahakküm kültürleri, özsaygıya saldırır ve onun yerine varlık hissimizi başkaları üzerindeki tahakkümümüzden aldığımız düşüncesini yerleştirir" (s. 88) yorumu ile, üstün konumda olduğu düşünülen grupların ötekiler üzerindeki etkisine işaret eder. Bu açıklama, Angelou'nun Tosh ile ilişkisinin ona kendini nasıl hissettirdiğine, özsaygısını nasıl zedelediğine ve özellikle kiliseye her gizli gidişinden sonra hissettiklerine ışık tutar. Yine hooks'un "Tahakküm var olduğu müddetçe sevgi eksiktir" (2022, s. 97) söylemi, özneler arası ilişkilerde engellemelerin neden olacağı duygusal değişimleri yansıtırken Angelou'nun durumunda, bu kısıtlamalardan tamamen kurtulma isteği ile sonuçlanır. Manevi tatmin noktasında yetersizlik hissi, temel inançlarını savunmak zorunda kalması, arzularını açıkça dile getirmekten çekinen güvensiz bir kadına dönüşme korkusu Angelou'yu harekete geçiren başlıca itkilerdir. Tosh'dan ayrıldıktan sonra Vivian'ın yazarı teskin etme çabası, tahakkümün öz benine doğru yaptığı yolculuğu nasıl etkileyebileceğini Angelou'ya hatırlatır: "Her ne kadar acılı da olsa, Tosh'ın seni sen yapan şeyleri senden aldığını düşünsene. Guy en çok ihtiyacı olan insanı, annesini kaybetmiş olurdu. Kendi iyiliğin için kendini korumalısın ve Guy'ın iyiliği için, annesini korumalısın" (s. 101). Vivian'ın sözünü ettiği koruma eylemi, fiziksel bir korunmadan ziyade benliği, özsaygıyı, arzuları ve özneye doğal olarak bahşedilmiş olanı dış etkenlerin baskısından koruma anlamı taşır. Büyük bir istekle evlendiği Tosh, kendi benliğini korumasına neden olacak ve *olma* yolundaki devinimini engelleyecek bir birliktelik sunduğundan Angelou'nun bu ilişki dışındaki

arzularının tatminine ve varlığının nedenini bulmaya ihtiyacı vardır. “Aslında varlığımızı ve insan olarak oluşumuzu sağlayan arzu değil midir?” (2022, s. 72) diye soran Irigaray, bu metaforik soru ile zaman ve mekândan tam bağımsız olmasa da arzu ve devinimler arasında yakın bir ilişki olduğunu öne sürer. Buna göre, her ne kadar çeşitli dış etkenler belirleyici gibi görünse de bireyin gerçekleştirdiği eylemlerin temelinde içsel arzular yatar ve bu arzular yaşam akışını değiştirip kendine varma yolculuğunda belirleyici bir rol üstlenir. Irigaray, bu rolü şöyle açıklar: “[...] olma hali kurgusal bir değerlendirmeden kaynaklanmaz; o, cinsiyetli aidiyetimiz sayesinde arzuyla dolaymlanan yaşamın açığa çıkmasıdır” (2022, s. 77). Bu açıklamadan hareketle, *olma halinin* salt arzuların değil, cinsiyetli aidiyet temelinde doğal olarak var olan arzuların sonucu olduğunu söylemek yanlış olmaz. Angelou’nun bir özne olarak var olma arzusu, eylemlerinin arkasındaki temel itkidir. Tosh’dan ayrıldıktan sonra hep arzu duyduğu fakat eşinin kısıtlamaları yüzünden ötelediği dans etme ritüeline geri döndüğünde Vivian, “Bu dünyada bir yerlere geleceksin bebeğim, çünkü sende her şeyi riske edebilecek cesaret var. Yapman gereken bu. Yapmayı en iyi bildiğin şeye hazırsın. Eğer başarısız olursan da tek yapman gerekenin tekrar denemek olduğunu biliyorsun” (s. 103-104) diye teşvik eder. Vivian’ın söylemeye çalıştığı, zaten kendi yaratılışında var olan bir yeteneğini arzuladığı biçimde açığa çıkarmak ve bu yolla kendini gerçekleştirmektir.

Beyaz patriarkal toplum düzeni düşünüldüğünde, Angelou’nun *olma halini*, arzularını gerçekleştirme isteğini engelleyen tek durum elbette Tosh değildir. Dans etmeye başladıktan sonra sadece cinsiyetli aidiyeti yüzünden değil ten rengi sebebiyle de çeşitli ayrımcılıklara uğrar ve hatta tüm yaşadıklarından sonra kendini ve oğlu Guy’ı öldürme isteği içinde bulur kendini. “İnsan olarak yazgımıza henüz uyum gösteremedik” (Irigaray, 2021, s. 12) düşüncesini örnekler biçimde, Angelou’da dezavantajlı gruba ait bir birey olarak maruz kaldıklarının, mahrum bırakıldıklarının yoğunluğunda var olmaya çalışırken, sahip olduklarının ve bunlarla yapabileceklerinin ayırına varamadığı yeni bir durağanlık dönemine geçer. Uyum sağlamakta güçlük çektiği bu ayrıştırıcı düzenden kurtulmak ve oğlunu da kurtarmak niyetindeyken, içinde bulunduğu çıkmazın farkındalığıyla şan dersi hocası olan Wilkie ile konuşmaya gider. Wilkie ile konuşması, hayatının ileri aşamalarında her zaman ümidini ve cesaretini korumasına neden olacak, onu ileriye taşıyabilecek ve sahip olduklarının gücüne minnet duymasını sağlayacak bir misyon taşır. Sahip olduklarını bir kâğıda yazmasını isteyen Wilkie, Angelou’nun *olma halinde* iken kendi gücünü görmesini, doğal olarak verilmiş olanı duyumsamasını ve yoksunluktan ziyade varlığa odaklanmasını vurgular. Angelou’nun yazdığı kâğıtta, “Duyabiliyorum. Konuşabiliyorum. Oğlum var. Annem var. Abim var. Dans edebiliyorum. Şarkı söyleyebiliyorum. Yemek yapabiliyorum. Okuyabiliyorum. Yazabiliyorum” (s. 114) ifadeleri yer almaktadır. Öz benliği ile örtük toplumsal kabuller arasında sürekli müzakere yapmaktan yorulan Angelou, vardığı noktada sahip olduklarını da unutmuş gibi görünürken, kâğıda yazdıkları aidiyet-kimlik ekseninde hatırlatıcı rol oynar. Irigaray’ın öne sürdüğü, “Kadınlar, (...) eril-cinsiyet kromozomlarına karşılık gelen biçimlere tekabül etmedikleri sürece kimliklerinden yoksun kalırlar” (2006, s. 48) iddiası, arzularına yabancılaşan, kim olduklarının ayırına varamayan, yeteneklerine ve sahip olduklarına karşı duyarsızlaşan kadınları imler. Angelou, yazdıklarıyla yüzleşene kadar, yolun zorluklarından yorgun düşmüş ve geri kalanını yürüme cesareti ve ümidini kaybetmek üzere bulur kendini. *Olma haline* çok yaklaştığı bir sırada yaşadığı bu durağanlıktan çıkmasına sebep olan hatta dönüm noktası sayılabilecek Wilkie ile olan konuşması ve yazdıkları, yazara devam edebilme gücü ve kendine varması yolunda bir motivasyon kaynağı olur. Angelou o günün etkisini şu sözlerle açıklar:

Bu çalışmanın sonrasında, hayatımda suların her zaman sakın akamayabileceğini, yaşantımın zorlayıcı günlerinin parlak ve ümit verici olabileceğini, fakat olmayabileceğini de kabul ettim. Bu yüzleşmeden beri, günlerim fırtınalı ya da güneşli de olsa ve gecelerim ihtişamlı ya da yalnız da geçse

minnettar olma tutumumu koruyorum. Eğer karamsarlık, düşüncelerimi işgal etmekte ısrarcıysa, her zaman yarının olduğunu hatırlıyorum. Bugün mutluyum. (s. 115)

Angelou'nun yaşadığı minnettarlık hissi, elbette, sayısız olumsuz tecrübeden sonra edinilmiş yeni bir farkındalığı yansıtır. Bu bilinç hali, Angelou'yu ilerde yapacakları konusunda motive eden, sahip olduklarıyla yola çıkmasına ve arzularına daha sıkı tutunmasına teşvik eden temel güçtür.

When Our Lips Speak Together eserinde, "Aynı şeylerden yorulduğumuzda, arzularımızı gizli tutacak, gerçekleştirmeyeceğiz" (1980, s. 76) diyen Irigaray, yeni bir bilinç seviyesine ulaşmanın gerekliliğini ifade eder. Sosyo-kültürel koşulların, güç unsurlarının ve toplumsal kabul mekanizmalarının aynı kaldığı ortamlarda yeni bir farkındalık seviyesine ulaşmak güç görünürken, Angelou gibi arzularını gizlemek ya da içsel bütünlüğü ile dış benliği arasında ayrıık bir hayat yaşamak istemeyenler devam edebilme cesareti gösterebilmektedirler. Şüphesiz, Angelou'nun arzularını gerçekleştirme hayali kurmasına neden olan en önemli karakterin annesi Vivian olduğu söylenebilir. Anlatının sonuna doğru Angelou'nun söyledikleri bu savı doğrular niteliktedir: "Annem bana cesaretle ilgili küçük büyük, pek çok hediye verdi. Sonrakiler ruhumun derinliklerine öyle inceden işlemiş ki, annemin nerede bittiğini, benim nerede başladığımı zar zor ayırt edebiliyorum. Hafızamda büyük dersler, adeta gece yarısı göğündeki yıldızlar gibi" (s. 143). Bir bütünleşme, aynlaşma durumunu yansıtan bu sözcükler, Angelou'nun annesinden aldığı ilhamla yola devam ettiğini ve onun cesaretlendirici yaklaşımı sayesinde arzularını gerçekleştirme fırsatı yakaladığını gösterir. Çocuklarının dünyaya geldiği ilk yıllarda kötü bir anne profili çizmiş olan Vivian, bu eksikliği kapatmak istercesine var gücüyle Angelou'nun kendi alanını bulması ve aidiyetinin gerçekliğine erişebilmesi için ona iyi bir örnek olmayı başarır. Siyahi ve kadın *nesnenin* sadece fiziksel anlamda varlığından bahsetmenin mümkün olduğu bir sistem içerisinde, gerçek bir özne olarak var olabilmek için içsel ve dışsal anlamda bir bütünlüğün olması gerektiğini Angelou'nun otobiyografisinden anlamak mümkündür. Irigaray'ın "salt fiziksel ve nötrde varsayılan bir aidiyet, bize dayatılan ve yapay olarak yapılandırılmış olanın dışında bir ikamet sağlamaz bizlere" (2022, s. 25) savı, Angelou'nun, annesinden devraldığı güç ve kararlılıkla, mevcudiyetinin fizikselliklerinden sıyrılıp bir özne, bir kadın olarak tüm yönleriyle aidiyetinin bilincine vardığını doğrular. Sadece fiziksel gelişime değil, benlik bilincinin de oluşmasına şahitlik eden *Annem ve Ben ve Annem*, bu bağlamda yazarın annesinden ayrı geçirdiği yıllarda yaşadığı güvensizlik sorunlarından, fallosentrik toplumsal yapının baskılarından ve etnik köken temelinde maruz kaldığı ötekileştirmelerden sonra arzularının ve benlik bilincinin farkındalığına erişip yeniden doğuşunu örnekler.

Sonuç

Maya Angelou'nun *Annem ve Ben ve Annem* adlı otobiyografik romanı, annesi Vivian Baxter ile ilişkisi üzerine örölü, arzular ve kadınlık çıkmazında varoluğu yansıtan bir keşif sürecini anlatır. Roman, anne sevgisi ve yokluğu, dayanıklılık ve aile bağlarının dönüştürücü gücünün karmaşıklığını irderken, bu faktörlerin kadınların arzuları ve deneyimleriyle yakından bağlantılı olduğu gerçeğini ortaya koyar.

Anı kitabındaki ana temalardan biri, özellikle kadınların arzuları ve bunları gerçekleştirebilme potansiyelleri ile ilgili olduğu için, arzusunun çok yönlü doğasıdır. Angelou, kendi gerçekliğine varmadan önce, arzuları toplumda kadınlara biçilen geleneksel rollerin çok ötesine uzanan güçlü ve bağımsız bir kadın olan annesinin portresini çizer. Vivian Baxter kariyerinde, ilişkilerinde ve annelik rolünde, hırslarının ve arzularının peşinden özür dilemeden giden bir kadın olarak betimlenirken, Angelou bu çizdiği bu portre aracılığıyla kadınlık ve annelikle ilgili toplumsal normlara ve beklentilere karşı çıkar. Vivian, kadınlara biçilen sınırlı rollere uymayı reddeden, bunun yerine varacağı yeri kendi belirleyen ve hem kişisel hem de profesyonel yaşamında failliliğini ortaya koyan; kabul gören geleneksel kadın

rollerinin aksine arzuları ev içi alanla sınırlı olmayan geniş bir deneyim ve istek yelpazesini temsil eder. Bu temsil, Angelou için bir ilham kaynağı olur ve ona kendi hayatı boyunca yanında taşıyacağı bir güç ve metanet duygusu aşılır. Bu bağlamda, *Annem ve Ben ve Annem*'de, Angelou, kadın arzusunun özü ve anne-kız ilişkisinin karmaşıklığının yanı sıra bu etkenlerin dönüştürücü gücünü anlatır. Annesiyle yaşadığı deneyimleri mercek altına alarak, kadınların arzularının manipüle edildiği ve genellikle onları sınırlandırmaya ve ikinci planda tutmaya çalışan bir dünyada kendi eylemliliklerini ortaya koyma çabalarını örnekler. Anlatıda Angelou ve Vivian'ın deneyimleri, Luce Irigaray'ın arzu ve toplumsal cinsiyet üzerine teorilerini irdelemek için zengin bir anlatı tuvali sunar. Önde gelen feminist bir filozof olan Irigaray, arzu, kadınlık ve cinsiyetlendirilmiş kimliklerin inşasının inceliklerini araştırarak, cinsiyetli aidiyetin önemine dikkat çeker. Angelou'nun annesi Vivian Baxter ile olan ilişkisini Irigaray'ın teorileri çerçevesinde inceleyerek, arzu ve toplumsal cinsiyet dinamiklerinin karmaşıklığına ve özne üzerindeki etkilerine dair farklı kavrayışlar olabileceği görülmektedir.

Irigaray'ın temel savlarından biri, kadın nesne ve erkek özne arasındaki biyolojik ayrımların ötesindeki derin farklılıkları vurgulayan cinsel farklılık kavramıdır. Irigaray, geleneksel Batı söyleminin uzun zamandır eril normları ve bakış açılarını ayrıcalıklı kıldığını, kadınları ikincil konuma düşürdüğünü ve onların eşsiz arzularını ve öznelliklerini bastırdığını savunur. Angelou'nun tasvir ettiği Vivian ve anlatının ilerleyen kısımlarında kadın bir özne olarak kendi varoluşu, bu geleneksel normlara meydan okuyan ve ataerkil bir toplumda failliğini ortaya koyan kadının güçlü örneklemine sunar. Vivian Baxter, kadınlara dayatılan toplumsal beklentileri ve normları aşan zorlu bir figür olarak Angelou'yu da yönlendirir, cesaretlendirir ve Irigaray'ın tarihsel olarak marjinalleştirildiğini ve erkek egemen bir çerçeve içinde boyun eğdirildiğini iddia ettiği kadınsı arzu kavramının somutlaşmasına katkı sağlar. Bunun yanı sıra, Irigaray'ın Batı söyleminde yaygın olan fallus merkezli dil ve imgelere yönelik eleştirisini Angelou'nun anlatısında görmek mümkündür. Anlatı, kadınları özne olarak kabul etmeyen ve sistematik olarak seslerini azaltmaya ve susturmaya çalışan ataerkil normlara meydan okuyan, gerçek bir özne olarak aidiyetini arzuları vasıtasıyla bulmaya çalışan kadın karakterlerin, arzularını özür dilemeden gerçekleştirme girişimleri ile erkek egemen anlatıyı bozarak kadın deneyimlerinin varoluş sürecinde zenginliğini kutsayan bir bakış açısı sunar.

Anlatıda dikkat çeken bir diğer nokta ise, Angelou'nun anne-kız bağına keşfetmesi ve bu bağı dönüştürücü gücü sayesinde yeniden varoluşuna hizmet etmesi gerçeğinin, Irigaray'ın kadın ilişkilerinin—özellikle anne-kız ilişkisi—ve dayanışmasının önemine yaptığı vurgu ile uyumlu olmasıdır. Bu nedenle, Irigaray'ın kadınlara birbirleriyle bağ kurmaları ve onları parçalayıp izole etmeye çalışan ataerkil bir dünyada kendi eylemliliklerini geri kazanmaları için yaptığı çağrıyla Angelou'nun tutumu örtüşür.

Sonuç olarak, Maya Angelou'nun *Annem ve Ben ve Annem* adlı otobiyografik romanı, Luce Irigaray'ın arzu ve toplumsal cinsiyet teorileriyle kesişen ve kadının özne olarak yeniden varoluşunu örnekleyen bir anlatı sunar. Vivian Baxter'in portresi ve anne-kız ilişkisinin dinamikleri aracılığıyla Angelou, ataerkil bir toplumda dişil arzu ve failliğin karmaşıklığına ve aynı zamanda potansiyeline ışık tutar.

Kaynakça

- Angelou, M. (2022). *Annem ve Ben ve Annem* (Çev. Sinem Er). İstanbul: Everest Yayınları.
- Delice, D. (2022). "Luce Irigaray'ın Teorisinde Cinsel Fark Kavramı ve Dönüştürücü Eylem Olarak Mimesis". *FLSF*, (33), 131-156.
- Dobris, C. A. (1996). "Maya Angelou: Writing the "Black Voice"; for the Multicultural Community". *Howard Journal of Communications*, 7 (1), 1-12.

- Fox-Genovese, E. (1990). "Myth and History: Discourse of Origins in Zora Neale Hurston and Maya Angelou". *Black American Literature Forum*, 24 (2), 221-235.
- Gümüş, F. ve Er, S. E. (2019). "Irigaray, Feminizm ve Psikanaliz". *Beytulhikme Int J Phil*, 9 (3), 819-841.
- Hooks, B. (2022). *Feminizm Herkes İçindir*. İstanbul: bgst Yayınları.
- Irigaray, L. (1975). *Speculum of the Other Woman*. New York: Cornell University Press.
- Irigaray, L. (1980). "When Our Lips Speak Together". *Signs*, 6 (1), 69-79.
- Irigaray, L. (1993). *An Ethics of Sexual Difference*. New York: Cornell University Press.
- Irigaray, L. (2006). *Ben Sen Biz- Farklılık Kültürüne Doğru* (Çev. Sabri Büyükdüvenci ve Nilgün Tural). İstanbul: İmge Kitabevi.
- Irigaray, L. (2021). *Doğmak- Yeni İnsanın Başlangıcı* (Çev. Naciye Sağlam). Ankara: Fol Kitap.
- Irigaray, L. (2022). *Ateşi Paylaşmak- Duyusalığın Diyalektiği* (Çev. Naciye Sağlam). Ankara: Fol Kitap.
- Koyana, S. (2002). "The Heart of the Matter: Motherhood and Marriage in the Autobiographies of Maya Angelou". *The Black Scholar*, 32 (2), 35-44.
- Lupton, M. J. (1990). "Singing the Black Mother: Maya Angelou and Autobiographical Continuity". *Black American Literature Forum*, 24 (2), 257-276.
- Manora, Y. M. (2005). "What you looking at me for? I didn't come to stay": Displacement, Disruption and Black Female Subjectivity in Maya Angelou's I Know Why the Caged Bird Sings". *Women's Studies: An Inter-disciplinary Journal*, 34 (5), 359-375.
- McCluskey, A. T. (2001). "Maya Angelou: Telling the Truth, Eloquently". *Black Camera*, 16 (2), 3-4, 11.
- Pollard, I. (1984). "I Know Why the Caged Bird Sings by Maya Angelou; Gather Together in My Name by Maya Angelou; Singin' and Swingin' and Gettin' Merry like Christmas by Maya Angelou". *Feminist Review*, (17), 115-117.

54. A Cultural Materialist Approach to Gender through *Look Back in Anger*¹**Ece NOYA²****APA:** Noya, E. (2024). A Cultural Materialist Approach to Gender through *Look Back in Anger*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 928-936. DOI: 10.29000/rumelide.1470155.**Abstract**

As John Osborne's *Look Back in Anger* illustrates, the Angry Young Men Movement centred mostly on male disaffection, reflecting the societal upheavals that occurred in Britain after World War II. Nevertheless, it mainly disregarded the particular challenges and cultural constraints that women encountered during that time. In addition to experiencing comparable psychological traumas from the war, women were compelled to return to constrictive domestic duties, which overshadowed their efforts and aspirations during the war. The movement's narratives ignored the complex difficulties women faced, such as the struggle for autonomy and the conflict with pre-war feminine norms, in favor of focusing on men's experiences, such as Jimmy Porter's existential problems. This omission draws attention to a critical weakness in the movement's analysis of post-World War II society and emphasizes the need for a gender-inclusive investigation of the psychological and cultural dynamics of this period. This paper attempts to examine Osborne's *Look Back in Anger* in line with cultural materialist theory of Raymond Williams to analyze gendered power dynamics in the theater with a particular focus on the chosen play. The strategic portrayal of victimization within a gendered power system in the play is examined in this research. Using cultural artifacts and social conventions, it especially examines how the play's narrative and character interactions reflect and question the maintenance of gender hierarchies. The paper focuses on the interactions between male and female characters in order to dissect the intricate power struggles that are portrayed in the play.

Keywords: angry young men movement, cultural materialism, significance of gender, power and gender relations, *Look Back in Anger*, John Osborne

¹ **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received – Ithenticate, Rate: 5

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 12.03.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1470155

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

² YL, İstanbul Aydın Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Programı, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü / MA., İstanbul Aydın University, Institute of Graduate Studies, English Language and Literature Program, Department of English Language and Literature (İstanbul, Türkiye), ecenoya@gmail.com, **ORCID ID:** 0009-0008-4405-252X, **ROR ID:** https://ror.org/0oqsyw664, **ISNI:** 0000 0004 0403 6369

Look Back in Anger üzerinden Cinsiyet Kavramına Kültürel Materyalist Bir Yaklaşım³

Öz

John Osborne'un Look Back in Anger oyununda gösterdiği gibi, Öfkeli Genç Adamlar hareketi İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra İngiltere'de meydana gelen toplumsal çalkantıları yansıtırken çoğunlukla erkeklerin hoşnutsuzluğuna odaklanıyordu. Dolayısıyla, kadınların da o dönemde karşılaştıkları belirli zorluklar ve kültürel kısıtlamalar genel olarak göz ardı edildi. Kadınlar, savaştan kaynaklanan benzer psikolojik travmalara sahip olmalarına ek olarak, savaş sırasındaki katkılarını ve isteklerini gölgede bırakan kısıtlayıcı ev içi görevlerine dönmek zorunda bırakıldılar. Sonuç olarak Öfkeli Genç Adamlar hareketine ait anlatılar, özerklik mücadelesi ve kadınlar için konulan savaş öncesi normlarla çatışma gibi kadınların karşılaştığı karmaşık zorlukları görmezden gelerek, Jimmy Porter'in varoluşsal sorunları gibi sadece erkeklerin deneyimlerine odaklandı. Bu ihmal, hareketin İkinci Dünya Savaşı sonrası topluma ilişkin analizindeki kritik bir eksikliğe dikkat çekiyor ve bu dönemin psikolojik ve kültürel dinamiklerinin toplumsal cinsiyeti de kapsayacak şekilde araştırılmasının gerekliliğini vurguluyor. Bu makale, Osborne'un Look Back in Anger adlı eserini Raymond Williams'ın kültürel materyalist teorisi doğrultusunda, tiyatrodaki cinsiyete dayalı güç dinamiklerini, seçilen oyuna özel olarak odaklanarak incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada oyundaki mağduriyetin cinsiyetlendirilmiş bir güç sistemi içerisinde stratejik tasviri incelenmektedir. Kültürel eserleri ve sosyal gelenekleri kullanarak, özellikle oyunun anlatı ve karakter etkileşimlerinin cinsiyet hiyerarşilerinin sürdürülmesini nasıl yansıttığını incelemekte ve sorgulamaktadır. Makale, oyunda tasvir edilen güç mücadelelerini incelemek için erkek ve kadın karakterler arasındaki etkileşimlere odaklanıyor.

Anahtar Kelimeler: Öfkeli genç adamlar hareketi, kültürel materyalizm, cinsiyetin önemi, güç ve cinsiyet ilişkileri, Look Back in Anger, John Osborn

Introduction

The mid-twentieth century is known to have witnessed drastic political, social, and cultural changes. Following World War II, Britain experienced a swift shift in its political and social landscape, which effected all spheres of society. The psychological effects of wartime influenced twentieth-century playwrights such as John Osborne and his contemporaries. Witnessing the violence and persecution firsthand as well as the post-war social changes destroyed people's faith. Because of the consequences of dehumanizing regimes, individuals started to lose their morals and faith in religion, which led them to start questioning the meaning of life (Mızıkyan, 2010, 44, 45). Dramas that depicted the alienation of a generation trapped in a world full of meaningless traditions included John Osborne's *Look Back in*

³ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %5

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 12.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1470155

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

Anger. These playwrights have been dubbed "The Angry Young Men" because of the grim and unwaveringly pessimistic outlook of their works, which express their discontent through discussions of current events and taboo topics and realities that were not previously discussed. Due to their fragility, they experienced guilt, which led to outbursts of wrath stemming from the postwar mood and class struggles. Additionally, Fowler articulates the following as the fundamental cause of the pioneers of this theatrical movement's rage: "The young were adopting a socialist political outlook, directing their anger against the previous generation and power of the establishment: censorship, sexual repression, the proliferation of nuclear weapons and conscription" (Fowler, 2005, pp. 38-40). Tecimer discusses how this theatrical movement was first embraced in the following lines: "When *Look Back in Anger* first appeared, most of the critics of the time regarded the play primarily as a play of political and social rebellion and labeled the movement, as 'angry young men'" (Tecimer, 2005, p. 6). Thus, the play was considered as a response and uprising against all that is considered sacred.

The turbulent atmosphere of the time also caused numerous changes to come to the fore in the lives of women. To illustrate, the Second World War brought about a shift for the work opportunities for women. Women's life were significantly impacted by job shortage caused by the Second World War. Women participated in and made contributions to the economy as a result. The difference between men's and women's societal roles was blurred. To cover the void in the industry, they had to resign from their conventional positions. However, following the war, attitudes regarding women persisted with the expectation that they should readjust to pre-war norms and resume their patriarchal gender roles within the household. This led to a sense of uncertainty, disagreements and confrontations inside the family and unease particularly among women regarding their social and sexual roles. The majority of women desired to remain in paid employment following the war. The mobilization throughout the war had caused them to have an awakening. It is difficult to feel content with simply performing household tasks once more after enjoying freedom for the first time. Therefore, women's status and their responsibilities in society were neither changed nor emancipated as a result of the Second World War. During the postwar era, families saw transformations that impacted the social roles of both genders. Gender struggle, domestic and sexual relationships, and family structure were unavoidable themes in the majority of plays at that time (Öztürk, 1993, pp. 2-24). These plays portray male dominance with male characters using violent rhetoric directed towards women. As such, Alan Sinfield in his *Literature, Politics and Culture in Post-war Britain* (2004) observed that there was a misogyny in much of the works that were a part of Angry Young Men Movement. He continued by claiming that: "In effect, the woman is taken as representing the hegemony of an effete upper class, and wooed and abuse accordingly" (p. 92). Accordingly, Osborne exhibits a misogynist mindset in *Look Back in Anger*. However, critic Michelene Wandor notes that "the imperative of gender" has been minimized despite its obvious and supreme relevance even though a great deal of attention has been placed on the realism offered by the plays of this movement. The goal of Wandor, in her article titled "Look Back in Gender" is to fill a void in theater criticism where the importance of gender is not given enough attention (Keyysar, 1988). Therefore, cultural movements like The Angry Young Men Movement examined the psychological effects of these changes on individuals in addition to reflecting the shift in the social and cultural context. But from the male perspective, this investigation is only presented as one-sided; that is to say, from the male perspective, merely. Despite the fact that women experienced the same psychological and social traumas as men did as a result of the war along with isolation and a general lack of hope for the future, their experiences were chosen to be disregarded in favor of men's. Furthermore, it could be argued that, due to their gender, women were twice as disadvantaged in this plagued-by-war world. In addition to being confused and trying to figure out who they were in a post-war world, they were also abused, abandoned, taken advantage of and even victimized by their spouses as is

described in *Look Back in Anger*. In this sense, the established power relations of the patriarchal society between two genders dominate the entire plot and cause the heroine to struggle and be oppressed.

The cultural materialist approach, a critical framework that arose in the late 1970s and early 1980s in reaction to the shortcomings of conventional literary analysis, serves as the theoretical basis for this study. Cultural materialism, which advocates for a comprehensive analysis of texts within their larger sociopolitical contexts, is a paradigm shift in literary theory that was developed by prominent critics including Raymond Williams, Jonathan Dollimore and Allan Sinfield (Taylor, 2013). The concept of cultural materialism, which gained prominence in the middle of the 20th century, was developed by Raymond Williams and represents a significant development in the relationship between literature, culture and material realities. Leading this intellectual movement, Williams developed a theoretical framework that demands cultural works to be analyzed in the context of the socioeconomic environments in which they were produced and received. This essentially multidisciplinary method promotes an integrated view of culture as a dynamic and material process as opposed to a static, separate asset by drawing on Marxist theory, literary criticism and cultural sociology. The idea of culture as a lived experience, in which cultural texts and practices are inextricably linked to the material circumstances of existence, is fundamental to Williams' theory. According to his theory, cultural forms actively shape and reshape social interactions rather than being passive reflections of the social structure. This viewpoint suggests a more flexible and dynamic relationship between material conditions and cultural production, challenging the classic Marxist distinction between base and superstructure. Williams' work illustrates how cultural creations are entwined with power, class, and ideological conflicts, especially in "Culture and Society" (1958) and "The Long Revolution" (1961). He contends that cultural texts ought to be interpreted in light of a larger body of "cultural material" that encompasses not just written works but also customs and establishments. In doing so, cultural materialism aims to reveal the ways in which texts reflect and challenge the dominant ideologies and power structures of their respective eras. Cultural materialism's central claim is that works of literature and other cultural artifacts are not produced in a vacuum, but rather are intricately entwined with the political, social and cultural currents of their day. According to Raymond Williams, cultural materialism investigates how ideology and power shape interactions within a culture. All cultural forms such as "history, philosophy, political and social theory, institutions, manners, and customs," are included in literature (1960, pp. 272, 273). Ideology is governed by the dominant culture in order to preserve its authority. It is defined as "those beliefs, practices, and institutions which work to legitimate the social order" (Dollimore et al., 2002, p. 213). This viewpoint stresses how literature and society interact dynamically, emphasizing how cultural texts both reflect and influence the ideologies and hierarchies of the historical periods in which they are set. Close readings of literary works are frequently combined with analyses of historical records, sociological data, and other types of cultural evidence in the practice of cultural materialist analysis. Scholars are encouraged by cultural materialism to examine texts from a variety of angles, taking into account not just its formal and aesthetic aspects but also their social and political relevance. Cultural materialists aim to reveal the underlying power dynamics, ideological tensions, and social contradictions that are contained in literary works by placing them within their historical and cultural contexts. By using an interdisciplinary approach, academics can explore the complex relationships that exist between literature, ideology and social change. This can provide valuable insights into the ways that cultural creations both reinforce and challenge dominant norms and values. The application of cultural materialist theory allows an examination of the power dynamics inherent in gender interactions within the setting of the chosen play, *Look Back in Anger*. The drama exposes the restrictive aspects of marriage and traditional gender norms through the character of Alison. Alison in the selected play suffers because of the institution of marriage, a social construct based on the prevailing ideology. Her suffering

highlights the ways in which women are devalued and oppressed in a culture controlled by males and provides a poignant depiction of the limitations imposed by patriarchal conventions. The chosen play shows how abuse is used by patriarchal systems to control women and maintain men's domination. In *Look Back in Anger*, verbal assault becomes as commonplace as psychological violence. The play uses violence as a means of communication. Jimmy's widespread aggression is a reflection of larger cultural power dynamics that frequently suppress and dehumanize women. Through an analysis of the cultural components incorporated into the play, cultural materialism offers a structure for comprehending the processes of gender ideology creation, maintenance, and challenge. Williams' approach encourages dissecting the cultural elements in the play and looking at the ways that language and symbols sustain societal norms. The goal of this study is to highlight the complex interactions between material circumstances, power dynamics and cultural representations by applying Raymond Williams' theory to the people and circumstances in *Look Back in Anger*. This research aims to shed light on the ways in which gendered power relations are negotiated and resisted by placing the play within its historical and cultural context. It also increases our knowledge of gendered power conflicts within the play.

Cultural Materialist Study of Gender in *Look Back in Anger*

Look Back in Anger exposes the patriarchal ideology of the twentieth century and highlights the victimization of Alison, an upper-class woman who is subjugated to male dominance through her marriage. Hayman notes that "*Look Back in Anger* is a one-man play per excellence" (1972, p. 25). In the post-war drama, *Look Back in Anger*, Jimmy's furious outbursts are shown as the product of a stagnant post-war mentality. However, in a post-war setting, women were not only affected by the warfare but also, as *Look Back in Anger* describes, assaulted by their spouses in addition to experiencing estrangement and identity crises. As it keeps her from expressing her distinctiveness, Alison fights against the patriarchal society. Osborne skillfully establishes a patriarchal household structure by the use of stage directions (Öztürk, 1993, pp. 30,31). Because of the established gender norms and patriarchal male attitudes, the household environment gives the impression of a traditional family. Accordingly, Alison is performing a stereotypical housewife's chore of ironing, while the men are reading newspapers in the opening scene. Only when she carries out her household chores, like "pouring water from the kettle into a large tea pot while standing over the gas stove" does she truly embody her femininity (Osborne, 1960, p. 39). Women found themselves unable to avoid becoming naturally preoccupied with household responsibilities. Consequently, gender identities have a role in upholding the patriarchal structure. Jimmy is the one who controls the topics of conversation. Due to his position as the prominent speaker, he is typically the most strong and dominant character. Mohammed also claims that: "Jimmy, the leading character, always speaks in long turns without being interrupted... This, again, proves that Jimmy is a powerful character; he speaks a lot without being interrupted. Other characters dare not interrupt him, otherwise they'll be targets of his offending criticism" (2022, pp. 63, 68). Even when Jimmy is able to remain silent, which is rare, he frequently blasts his trumpet to vent his fury; it "seemed like he wanted to kill someone with it" (Osborne, 1960, p. 41). He annoys those around him as a result by ignoring their reactions. He also emphasizes his domineering presence in the home with this repeating sound. "Dramatic conflict—the battle of the sexes, where one character psychologically devours another" is what *Look Back in Anger* showcases (Rusinko, 1989, p. 39). It revolves around a couple's troubled marriage. The institution of marriage, which is one of the key components of the patriarchal system that upholds and perpetuates male supremacy through gender-biased obligations, is the means by which Alison is abused. Furthermore, a person's socioeconomic environment has an impact on his/her life. Raymond Williams (2006) argues that a cultural materialist perspective emphasizes social structures more than the individual.

Cultural materialism places a strong emphasis on the ways in which material and economic conditions impact marriage and other facets of culture. When analyzing married relationships, factors such as social status and financial constraints that couples face must be taken into consideration. By considering the material and socioeconomic settings in which marriages and marital relationships exist, Williams' (1960, 1977) cultural materialism provides a framework for the analysis. For instance, Jimmy is unable to support his wife emotionally and financially. Men were historically seen as the primary provider because they were the father figures in society, which is why these kinds of expectations were placed on them. Upon their marriage, Jimmy lacked stable accommodation and steady employment. As a result, as a young married couple, they were forced to live with Jimmy's friend Hugh and his mother. Hugh's description by Alison as "He takes the first prize for ruthlessness" makes it clear that Jimmy led his wife to a place which is not to her preference. "A sort of hostage from those sections of society they had declared war on" is the perspectives of Jimmy and Hugh regarding her. Their impolite behavior made her feel very ashamed, saying, "I felt as though I'd been dropped in a jungle. I couldn't believe that two people, two educated people could be so savage" (Osborne, 1960, p. 43). Alison's remarks highlight their disparity in manners because she was raised in her parents' house, where she was raised to be kind and lead an easy life. Alison is from a different socioeconomic class than Jimmy and Cliff, who have similar backgrounds. She found it difficult to blend in with their working-class lifestyle. Her marriage to Jimmy has a significant impact on her social circle. Alison's life was devoid of responsibilities and worry until she got married. She then finds herself in a financially difficult marriage, which is very out of the ordinary for her. She is compelled to perform all household chores in her new life, is unable to communicate with her family and has a routine life. She was ignorant of Jimmy's extreme bigotry toward those from higher social classes (Haque, 2014). Williams' method places a focus on how socioeconomic class shapes cultural norms. Different responsibilities and expectations, based on social standing and cultural standards, are often present in married relationships. Cultural materialism can be used to examine how these roles are constructed and how they reflect and perpetuate class differences. Williams (1977) claims that the state of the economy is reflected in literature. Literature and economic reality are thus intertwined. This component of Williams' theory seems to be a good fit for illustrating the difficulties in the couple's marriage because Jimmy finds Alison's family to be more traditional upper class and he feels that there is a huge social divide between them. Consequently, it is possible to view their distinct classes as the root of their marital problems. Alison saw marriage as a challenge, drawing a comparison between it with medieval tournaments in which knights would toss their gauntlets to the ground, inviting opponents to engage in combat. She granted Jimmy his knightly appeal, but she steadfastly maintained the security of indifference in the face of his attacks. "into the battle with his axe swinging round his head-frail, and so full of fire" is how she characterizes her relationship with Jimmy (Osborne, 1960, p. 45). Therefore, it is possible to conceivably observe his marriage to Alison as an attempt at retaliation for having stolen someone from the upper middle class and then trying to change her into someone else. Jimmy believed that he had prevailed in the battle of the classes by obtaining Alison as Brooke also suggested: "An abusive and aggressive masculinity becomes replacement for a lost class identity" (2012, p. 788) since he is well aware of her superior status in society. She finds out that he got married in order to get revenge on the upper class after they are married. It is in line with R. Williams' methodology, in that it highlights the impact of social class and economic circumstances on people's decisions to marry. It also emphasizes the maintenance of traditional gender roles, in which women are seen as means to a certain social or economic goal. This illustrates their relationship's power dynamics. He instantly makes reference to and criticizes Alison's father after reading a remark from the upper middle classes, only to coerce Alison into saying something: "You don't suppose your father could have written it, do you?" "Sounds rather like Daddy, don't you think?" (Osborne, 1960, p. 14). He views

her as an opponent within his domain and launches his conflict. According to critic Taylor, “The principal sufferer from all this is his wife Alison, whom he cannot forgive for her upper-middle-class background and whom he constantly torments in order to extract some reaction from her...” (1978, p. 41). As a working-class person, Jimmy has a predisposition towards people of higher social status. This causes him to be antagonistic towards Alison, who is the victim of his violence. Jimmy's attacks on Alison are, therefore, really attacks on class differences. Consequently, their home creates an unhealthy atmosphere where Alison endures continuous distress. She might have tried to show some empathy for his class. However, she is unable to set aside her family and adopt his ideals, though, because of all of the mentioned reasons. She found it pitiful that he would intentionally degrade her social status in retaliation. She has a negative perception of the working class's behavior because of Jimmy and Hugh, which makes it difficult for her to adapt to his lifestyle or class (Haque, 2014). He controls the discourse with Alison from the first act onwards, illustrating the dominance of men in the home. Jimmy's misogynistic attitude is clear throughout the entire act. He calls Alison “The Lady Pusillanimous” in an unflattering way, as if she is weak and uncouth. He is, however, neglecting the reality that Alison is a strong individual with a unique personality of her own. She chooses to marry Jimmy against the wishes of her family and social standing. She defies the conventions of her class, which makes her rebellious. He calls Alison names such as “python” or “clumsy,” or he makes fun of her. Williams (1976) placed a strong focus on the role that language and communication play in constructing meanings in cultural materialism. A society's discourse, representation, and communication surrounding marriage can reveal power structures and cultural attitudes towards gender roles and partnerships. Analyzing the terminology used to define marriage might provide insights into the standards and beliefs that society upholds. He attacks his wife to make himself feel better about himself. According to Innes (2002), Jimmy's speech conveys his disillusionment, hopelessness, and selfishness. “Jimmy's rebellion is purely verbal. The strong expression can be a cover, compensating for the inability to take effective action. He describes that he ‘learnt at an early age what it was to be angry-angry and helpless’ (pp. 88-89). With the next stage instructions, his fury finally subsides: Jimmy is rather shakily triumphant. He cannot allow himself to look at either of them to catch their response to his rhetoric. He's been cheated out of his response, but he's got to draw blood somehow (Osborne, 1960, p. 21). Jimmy's declaration that he would “draw blood somehow” suggests that he is trying to use his words to gain control. He is attempting to control the situation in an attempt to regain control or get an answer from Alison. This is a sign of a power dynamic when individuals attempt to use speech to dominate others. Consequently, the passage highlights a power dynamic in the scenario that is marked by subdued and unsaid tensions. According to Taylor, this demonstrates his “neurotic determination to establish and keep his supremacy” (1963, p. 41) inside the family. To preserve his dominion, he continually degrades Alison. There is a lot of crude speech used in the dialogues in *Look Back in Anger*. In this sense, Alison is a victim of the institution of marriage, a social construct of the dominant ideology that upholds and perpetuates male dominance through gender-biased tasks. It is possible to see Jimmy's domineering of his wife as a way to keep his position as the family's head. The power struggles between the two genders in a post-war society are reflected in the drama through Jimmy and Alison. Jimmy portrays an image of the patriarchal worldview that sees women as the other by his treatment of Alison. “Nothing I could do would provoke her” he even admits that he did all of these on purpose to elicit a response from her (Osborne, 1960, p. 19). She never expresses her feelings. Rather, she would remain silent, and take comfort in ironing and solitude. She uses her quietness to demonstrate endurance and patience, which acts as a kind of barrier against Jimmy's rage. However, there comes a moment when his attacks nearly turned physical. As it is evident from the stage directions, Alison may face physical violence during a fight between Jimmy and Cliff. At the start of the play, as he pushes Cliff onto the ironing board and subsequently onto Alison, Alison gets

burned on the arm. Alison's bodily suffering may serve as a metaphor for the mental and emotional suffering she endures as a result of Jimmy. According to Friedan, "there is no road to identity" (1962, p. 232) and "the identity of a woman is determined by her biology" (p. 38). People's social identities are greatly influenced by cultural conventions. Gender serves as a bridge across social and biological disparities, uniting the subordinate woman with the superior man. Likewise Alison is portrayed as a woman who lacks her own distinct personality and individuality as though she is Jimmy's property inside the home. She is not given the same freedom to exercise her autonomy as many other women who live under patriarchal systems, which calls into question preconceived notions about gender and power. In her essay, Wandor claimed that: "Alison is ironing one of Jimmy's shirts and wearing another. Immediately she is identified as 'his'; servicing his clothes, wearing 'his' uniform and working on his behalf- ironing his clothes while he is at leisure" (2014, p. 42). The aforementioned quotation demonstrates how domestic work reinforces conventional gender norms, where women are supposed to support and service males. The language and identity approach of R. Williams (1976) likewise looks at how language and symbols convey cultural meanings. The notion that Alison's actions and attire led to her being referred to as "his" emphasizes how language and symbols support gendered power relations. She has been feeling like "I've been on trial every day and night of my life for nearly four years" (Osborne, 1960, p. 67). She began to lose her patience with him. These dynamics, which highlight how cultural and societal factors affect the play's characters' interactions with one another and their conduct, can be examined via the perspective of cultural materialism.

Conclusion

In conclusion, applying cultural materialism to John Osborne's *Look Back in Anger* provides valuable insights on the complex interactions between power structures, gender roles and socioeconomic dynamics in post-World War II Britain. This research explains the widespread impact of patriarchal ideology and its effects on people by closely examining the characters and their interactions; Alison serves as a prime example of this. The way that Alison is portrayed as a victim of patriarchal tyranny highlights the structural injustices that are ingrained in society standards and marriages. Her submission to Jimmy's tyrannical actions and her shackling to gender norms serve as a perfect example of how male dominance permeates society and shapes women's identities and lives. Additionally, the discrimination she experiences as a woman of upper class traversing a working-class environment highlights the ways in which class and gender overlap, making her agency and autonomy within the story even more complicated. Through placing the characters' experiences in the larger socio-economic framework of post-World War II Britain, this analysis emphasizes the role that material circumstances play in forming cultural norms and power structures. The framework of cultural materialism proposed by Raymond Williams provides a sophisticated insight into the relationship between material reality, ideological frameworks and interpersonal relationships, which enhances the understanding of the socio-political importance of the text. Overall, a cultural materialist analysis of *Look Back in Anger* reveals the complex ways that gendered power relations and socioeconomic structures interact to maintain oppression and inequality. Through the play's examination of characters such as Alison and Jimmy, patriarchal hegemony and its persistent effects on personal agency, interpersonal relationships, and society standards are poignantly critiqued. As a result, this research advances our understanding of Osborne's pioneering work in relation to post-World War II British literature and sociocultural debate.

References

- Brooke, S. (1950). "Gender and Working Class Identity in Britain During The 1950s". *Journal*. (N.d.). Retrieved 18 February 2024, from <http://www.jstor.org/search>.
- Dollimore, J., and Sinfield, A. (2002). History and ideology: The instance of *Henry V*. In J. Drakakis (Ed.), *Alternative Shakespeares* (pp. 209-230). London: Routledge.
- Fowler, J. (2005). *Unleashing Britain: Theatre Gets Real*. London: V&A Publications, pp. 38-40.
- Friedan B. (1962). *The Feminine Mystique*. London: Penguin Books. 38-232.
- Haque S. (2014). "Alison Porter in *Look Back in Anger*: Is She Responsible for her Sufferings?" *IIUC Studies*. 10&11.65-80.
- Hayman, R. (1972). *John Osborne*. United Kingdom: Ungar.
- Innes, C.D. (2002). *Modern British Drama: The Twentieth Century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keyssar, H. (1988). [Review of *Look Back in Gender, by M. Wandor*]. *Theatre Journal*, 40(2), 280-282. <https://doi.org/10.2307/3207672>
- Mızıkyan, A. (2010). "John Osborne'un Öfke"sinde "Öfkeli Genç Adam" Jimmy Porter" Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölümü Dergisi, (16),44-45. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/teddergi/issue/18477/194565>
- Mohammed, H.S. (2022). "An Appraisal of Dominance in Osborne's "Look Back in Anger"". *Occasional Papers*. 78.
- Osborne, J. (1960). *Look Back in Anger*. London and Boston: Faber & Faber.
- Öztürk, E. (1993). "Class Hate into Sexual Hate". Bilkent University.
- Rusinko, S. (1989). *British Drama, 1950 to the Present*. Boston: G.K. Hall and Co..2.
- Sinfield, A. (2004). *Literature, Politics and Culture in Post-war Britain*. Continuum, London.
- Taylor, J. (2013). Cultural Materialism. In M. Payne and J. Barbera (Eds.), *A Dictionary of Cultural and Critical Theory* (pp. 161-163). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Taylor, J.R. (1963). *Anger and After*. London: Penguin Books.
- Taylor, J.R. (1978). *Anger and After: A Guide to the New British Drama*, London, Methuen & Co. Ltd., Hill & Wang Inc.
- Tecimer, E. (2005). "The Analysis of the theme of Anger in John Osborne's Plays: Look Back in Anger, Inadmissible Evidence, Watch it Come Down".METU.
- Wandor, M. (2014). *Gender: Sexuality and the Family in Post-War British Drama: Sexuality and the Family in Post-War British Drama*. Routledge.
- Williams, R. (1960). *Culture and Society: 1780-1950*. Newyork: Anchor Books.
- Williams, R. (1961). *The Long Revolution*. New York Chichester, West Sussex: Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/will93760>
- Williams, R. (1976). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. Oxford University Press.
- Williams, R. (1977). *Marxism and literature*. Oxford University Press Oxford [Eng.]
- Williams, R. (2006). *Modern tragedy*. Ontario: Broadview.

55. How to Use Drama Techniques in English Language Teaching: Guiding Principles for Teachers¹

Süleyman BAŞARAN²

APA: Başaran, S. (2024). How to Use Drama Techniques in English Language Teaching: Guiding Principles for Teachers. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 937-955. DOI: 10.29000/rumelide.1469466.

Abstract

Educational drama techniques are invaluable devices for language teachers to engage students in riveting language learning experiences. By creating fictitious plots and putting students in the role of characters, process drama enables language learners to use language in context and develop communication skills in an active and synergistic way. This approach also fosters creativity, critical thinking, and problem-solving skills, which are vital for language acquisition. This study underlines the importance of drama techniques in language teaching and learning, emphasizing their potential to engage learners, improve communication skills, and develop creativity. It probes into the principles of utilizing process drama techniques in language teaching through a qualitative content analysis of systematic observation notes concerning the English with Educational Drama program that was underway for 11 weeks from the beginning of December 2021 until the end of February 2022. Analyses of collected data entailed codification and classification of the content, which resulted in the identification of nine themes, which brought about the formation of nine principles: preparation, repetition, entertainment, unpredictability, diversity, flexibility, willingness, collaboration, and feedback. These principles are presented and discussed in detail. The principles were found to guide the effective use of process drama techniques in training English teachers and teaching English to young learners. This study contributes to the flourishing research on drama techniques in language education and proposes guidelines for language teachers interested in employing process drama techniques in their classrooms. We hope that the identified principles will help teachers plan and apply effective and engaging language lessons while also enhancing learner motivation and participation.

Keywords: Educational Drama, Drama Techniques, English Language Teaching, Principles.

¹ **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received – Ithenticate, Rate: 6

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 15.03.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469466

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

² Doç. Dr., Batman Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü / Assoc. Prof., Batman University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Western Languages and Literatures (Batman, Türkiye), suleyman.basaran@batman.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-3262-098X, **ROR ID:** https://ror.org/051tsqh55, **ISNI:** 0000 0004 0399 2850

Drama Tekniklerinin İngilizce Öğretiminde Kullanımı: Öğretmenler İçin Kılavuz İlkeler³

Öz

Eğitsel drama teknikleri, dil öğretmenlerinin öğrencileri sürükleyici dil öğrenme deneyimlerine dahil etmeleri için paha biçilmez araçlardır. Süreç drama, kurgusal olaylar yaratarak ve öğrencileri karakter rolüne sokarak, dil öğrencilerinin dili bağlam içinde kullanmalarını ve iletişim becerilerini aktif ve sinerjik bir şekilde geliştirmelerini sağlar. Bu yaklaşım aynı zamanda dil edinimi için hayati önem taşıyan yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini de teşvik eder. Bu çalışma, drama tekniklerinin dil öğretimi ve öğrenimindeki önemini altını çizerek, bu tekniklerin öğrencilerin ilgisini çekme, iletişim becerilerini geliştirme ve yaratıcılıklarını artırma potansiyellerini vurgulamaktadır. Çalışmada, Aralık 2021'in başından Şubat 2022'nin sonuna kadar 11 hafta boyunca devam eden Eğitici Drama ile İngilizce programına ilişkin sistematik gözlem notları nitel içerik analizi yoluyla incelenmekte ve dil öğretiminde süreç drama tekniklerinden yararlanma ilkeleri ortaya konulmaktadır. Toplanan veriler içeriğin kodlanması ve sınıflandırılması yoluyla analiz edilmiş; analizler sonucunda dokuz tema belirlenmiş ve böylece şu dokuz ilke ortaya çıkmıştır: hazırlık, tekrar, eğlence, öngörülemezlik, çeşitlilik, esneklik, isteklilik, işbirliği ve geri bildirim. Bu ilkeler ayrıntılı olarak sunulmuş ve tartışılmıştır. İlkelerin, İngilizce öğretmenlerinin eğitiminde ve genç öğrencilere İngilizce öğretiminde süreç drama tekniklerinin etkili kullanımına rehberlik ettiği görülmüştür. Bu çalışma, dil eğitiminde drama teknikleri üzerine gelişmekte olan araştırmalara katkıda bulunmakta ve sınıflarında süreç drama tekniklerini kullanmak isteyen dil öğretmenleri için kılavuz ilkeler önermektedir. Belirlenen ilkelerin, öğretmenlerin etkili ve ilgi çekici dil dersleri planlamalarına ve uygulamalarına yardımcı olacağını ve aynı zamanda öğrenci motivasyonunu ve katılımını artıracığını umuyoruz.

Anahtar Kelimeler: Eğitsel Drama, Drama Teknikleri, İngilizce Öğretimi, İlkeler.

Introduction

Educational drama techniques stand as potent tools for language educators, yet their successful integration into the classroom often proves elusive without adequate support and training. This deficiency can lead to missed opportunities for engaging students, exacerbating the challenges inherent in language learning. Consequently, teachers may grapple with self-doubt and hesitancy to explore innovative pedagogical strategies, thereby impeding their students' language acquisition endeavours. Moreover, the lack of proficiency and confidence in employing drama within language instruction further undermines educators' ability to motivate and inspire their pupils. This deficiency denies

³ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %6

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 15.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469466

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

students the benefits of a dynamic and stimulating learning environment, fostering frustration and obstacles in their language learning journey.

Recognizing these challenges, this study endeavours to delineate the guiding principles essential for the successful and efficient application of drama techniques in English instruction. The researcher embarked on a comprehensive examination of English lessons infused with drama techniques, meticulously observing and documenting instructional practices. Through the lens of content analysis, the following research question was formulated and addressed: What are the principles that guide the effective use of drama techniques in language teaching? By rigorously analysing the gathered data, this study seeks to furnish educators with actionable insights, empowering them to craft engaging and effective language lessons that invigorate student motivation and participation.

Literature Review

Educational drama is an effective teaching approach that uses drama techniques and principles in educational settings and thus provides numerous benefits for teachers and students (Heathcote, 1984; Wagner, 1999). It surpasses the traditional methods of teaching by taking students into a world of make-believe and creativity (Bailin, 2011; Hulse & Owens, 2017). Educational drama provides opportunities for students to actively participate in class activities and develop critical thinking skills by integrating elements of theater, storytelling, and role-playing (Bailin, 1998; Mercer & Littleton, 2007). Drama techniques such as role-playing and improvisation also enable students to play the roles of different characters, explore different perspectives, see the world from different angles, and thus challenge their own beliefs (Nilson, 2021). Earlier studies have shown that educational drama techniques improve students' creativity and imagination (e.g., King, 2007; Bailin, 2011), help them develop important social and emotional skills (e.g., Rohd, 1998), explore different perspectives and empathize with others, and thus develop a sense of empathy, awareness, understanding, and appreciation of diversity (e.g., Stern, 1980; Piazzoli, 2010; Mardas & Magos, 2020; Zakopoulos et al., 2023). These qualities foster respect and tolerance for different customs and beliefs (Okoli, 1997; Batt-Rawden et al., 2013; Raatikainen et al., 2017) and thus enable students to have more positive attitudes toward the target language. Drama techniques and games help students think creatively, make creative choices, and thus learn better (Hulse & Owens, 2017). Certainly, this improves their language skills and enhances their ability to think critically and analytically, which are essential skills for success.

Because drama is collaborative in nature, it encourages teamwork and cooperation and teaches students the value of working together towards a common goal (Piazzoli, 2012). During collaborative drama activities, students share their own cultural perspectives, which fosters a sense of community and brings about mutual learning in the classroom (Güner & Uygun, 2016). Drama techniques allow for self-expression and self-discovery (Sadler, 2010). Students can explore different elements of their own identities and get a deeper understanding of themselves by inventing and performing characters (Walker et al., 2015). This is especially useful for young people who are still figuring out who they are and what they want to be. Drama also provides a secure environment for kids to take risks and venture beyond their comfort zones, thereby increasing confidence and resilience (Sun, 2005).

Students get immersed in the English language, and they practice their speaking, listening, and understanding skills in a dynamic and participatory setting by participating in educational drama (Saygili, 2025). Students are able to use and understand English in meaningful circumstances through role-playing and improvisation, which improves their overall language acquisition (Chen, 2019).

Additionally, instructional drama allows students to think creatively and express themselves eloquently, which leads to increased communication skills. Drama techniques help students strengthen their communication abilities through role-playing games and improvisation exercises (Murray et al., 2021). Through assuming various roles and circumstances, students can gain experience in employing language in a realistic and captivating manner. This enhances their capacity for successful self-expression in addition to their speaking and listening abilities (Altweissi & Maaytah, 2022). They gain the ability to think critically, adjust to various situations, and clearly express their ideas. These abilities are very helpful in other facets of their academic and personal lives, in addition to language learning. In general, students benefit from an immersive and interesting learning experience when drama is incorporated into English language instruction (Belliveau & Kim, 2013).

Drama techniques can pique students' interest and make learning more pleasurable when used in English language instruction (Piazzoli, 2012). This may result in increased engagement, knowledge retention, and general student happiness with the subject. Motivated and engaged students are more likely to participate fully in class discussions and activities, which can result in a greater comprehension of the subject matter (Dönük, 2018; Işigüzel, 2020). Students can also express themselves artistically and take chances in a safe environment by using drama techniques. According to Burton et al. (2000), this can increase their self-assurance and motivate them to learn more actively, which will ultimately increase their degree of satisfaction with their language learning process.

Thanks to drama techniques and activities, students not only learn about a variety of themes and topics but also acquire useful skills that they may use in many parts of their lives. Students learn the value of narrative and develop a greater understanding of the creative arts via drama exercises (Udalla, 2020). Through improvisation activities, students may develop their communication skills while learning how to properly listen to others and express themselves (Angelianawati, 2019). It is evident that these attributes will help students in their future professions because professional settings frequently require excellent communication as a necessary ability. Through drama activities, students use their own characteristics and personalities to produce the material that will form the basis of the language lesson. According to Norton (2010), the use of drama techniques can improve language practice and the appeal, fun factor, and vitality of lessons.

Language instruction with drama may be a potent method for teachers to evaluate their students' language skills and provide them with focused feedback (Winston & Tandy, 1998; Peppler et al., 2023). With this method, teachers may watch students in real-world language contexts and assess their grasp of cultural quirks and communication skills (Belliveau & Kim, 2013; Alam et al., 2020; Nilson, 2021). Teachers may make sure that the drama-based language learning activities are planned and carried out in a way that optimizes the possible advantages for language learners by working in conjunction with specialists in both drama and language. These professionals may give helpful advice on language usage and pronunciation in addition to insightful suggestions on how to write captivating and culturally appropriate scenarios.

Improving the efficiency and productivity of teaching is a constant search for language teachers and educators. They make an effort to create engaging activities and employ excellent teaching strategies as much as they can to enhance the pleasure, interest, and enjoyment of the learning process. In order to give students more opportunity to improve their English, they are particularly interested in communicative activities, as meaningful communication is becoming increasingly important and teachers strive to employ more viable techniques to foster meaningful communication. One method to

improve the efficiency and productivity of teaching and learning is the use of drama. They therefore substitute drama skills for mechanical drills. Children communicate with one another and participate in more meaningful activities through drama than they would in other settings (Sharma, 2015).

However, using educational drama to teach English has a number of difficulties (Lasisi, 2020). One difficulty is finding qualified drama facilitators who can lead students through the drama techniques in an efficient and effective manner (Dawson, 2011). In the absence of appropriate direction, children could find it difficult to comprehend the goals and purposes of the activities, which would prevent them from participating and being engaged. Moreover, teachers may find it difficult and time-consuming to carefully prepare and coordinate the integration of drama into language instruction with the language curriculum (Hulse & Owens, 2017). In addition, some kids could be uncomfortable or bashful about taking part in drama activities, which might make it difficult for them to participate completely and get the most out of the event. Furthermore, pupils with inadequate language skills may find it difficult to incorporate drama into their language instruction. These kids could become frustrated and possibly lose interest in the activity if they are unable to communicate clearly in drama activities. In addition, not all educational settings may have access to extra resources and equipment needed for the use of drama in language acquisition, such as props, costumes, and scripts. This may reduce the efficacy of drama-based language learning exercises and make them more difficult to implement. Furthermore, in order to effectively integrate drama into language instruction, instructors must possess the necessary training and expertise to understand the ins and outs of employing drama as a language acquisition instrument (Kruger, 2020). The potential advantages of drama-based language learning could not be completely realized without the right direction and knowledge. Furthermore, it might be difficult to evaluate and measure students' progress in drama-based language learning since it could not fit with conventional assessment techniques that emphasize vocabulary and grammar. This might make it challenging to assess the efficacy of drama-based language learning exercises and establish the language competency of the pupils. In order to overcome these obstacles, researchers and educators must create new methods of evaluation that accurately reflect the special talents and capacities acquired via language acquisition through drama. These tests ought to concentrate on analysing students' capacity for clear communication, context-aware language usage, and cultural awareness. By doing this, teachers will be in a better position to assess the success of drama-based language instruction and provide students with insightful feedback that will help them improve even more. Furthermore, cooperation between specialists in the field of drama and language experts may guarantee the successful design and execution of drama-based language learning exercises, hence optimizing the advantages that language learners stand to gain (Piazzoli, 2012; Beaven & Alvarez, 2014).

Teachers usually find it difficult to successfully integrate educational drama into their language classroom without the right support and training (Toivanen et al., 2012; Hahl & Keinänen, 2021). This may result in lost chances to involve kids and exacerbate the difficulties associated with learning. Teachers may thus experience self-doubt and become reluctant to try out novel teaching strategies, which would further impede their pupils' language learning. Their incapacity to motivate and inspire pupils is further hampered by their ignorance of and lack of confidence in using drama in language instruction. As a result, students miss out on the advantages of a dynamic and interesting learning environment, which causes them to face obstacles and get frustrated with their language learning endeavours. Thus, the goal of this study was to identify the guiding principles for the successful and efficient application of drama techniques in English instruction. To achieve this, the researcher observed and recorded English lessons using drama techniques and analysed the notes.

Methodology of the Study

This study employs a qualitative content analysis methodology to investigate the foundational aspects of integrating educational drama techniques into English language instruction for young learners. Classroom observations and detailed notes regarding the application of educational drama techniques form the primary data sources within the research framework. The methodology encompasses systematic documentation of instructional sessions, with meticulous note-taking during and immediately following each session to ensure comprehensive data capture. Notably, notes were managed and stored using digital platforms such as Google Keep, facilitating efficient organization and subsequent analysis.

The collected data underwent rigorous qualitative content analysis procedures, involving codification and categorization techniques to identify recurring themes and patterns pertaining to the utilization and outcomes of drama techniques in language instruction (see, e.g., Vaismoradi, Turunen & Bondas, 2013). This analytical process aimed to discern underlying principles and implications conducive to enhancing the efficacy of drama techniques in language teaching contexts. Throughout the analysis, particular attention was directed towards elucidating guiding principles that underpin the effectiveness of process drama in enhancing language proficiency, fostering student engagement and motivation, and nurturing communication and interpersonal skills.

Furthermore, the content analysis endeavoured to ascertain the consistency and reliability of identified themes and patterns through meticulous scrutiny and cross-validation by multiple experts in the field. This involved iterative refinement and validation of coding schemes to ensure methodological rigor and enhance the credibility of findings. The analytical effort spanned an eleven-week duration, encompassing a comprehensive examination of data collected across multiple instructional sessions. Through this systematic inquiry, the study aims to offer valuable insights into the effective implementation of educational drama techniques in language teaching, thereby contributing to the pedagogical discourse and informing best practices in language education.

Participants

Over the course of 11 weeks, English language instruction was conducted utilizing drama techniques and games for a duration of three hours every Sunday, spanning the months of December 2021, January 2022, and February 2022. The instructional team comprised the researcher and three individuals, two of whom were current students at the Department of English Language and Literature, both aged 21 and in their third academic year. Additionally, one former student, aged 26 and possessing four years of teaching experience along with a certification in creative drama, contributed to the instructional endeavour. This collaborative instructional effort aimed to deliver English language education to a cohort of 19 young learners ranging in age from 6 to 14 years.

The researcher, alongside the two aforementioned students, each brought distinct perspectives and expertise to the instructional setting. The students, being in their third year of English language studies, provided a blend of theoretical knowledge and practical insights gained from their academic pursuits. Conversely, the former student, with significant teaching experience and specialized training in creative drama, contributed valuable pedagogical acumen and methodological proficiency to the instructional team. Together, this instructional cohort implemented innovative pedagogical strategies, leveraging drama techniques to facilitate language acquisition and foster a dynamic learning environment.

In parallel, the cohort of 19 young learner participants constituted a diverse demographic spectrum spanning ages from 6 to 14 years. This age range underscores the inclusive nature of non-traditional teaching approaches, such as drama, which afford opportunities for learners of varied ages to engage collaboratively and benefit from peer learning dynamics. The heterogeneous composition of the participant group not only reflects the versatility of drama techniques in accommodating diverse learner needs but also underscores the potential for intergenerational interaction and knowledge exchange within the instructional context. Through this inclusive instructional approach, learners were provided with a supportive and enriching environment conducive to holistic language development and collaborative learning experiences.

Procedures

The commencement of each instructional session occurred promptly at 2 o'clock every Sunday, initiating with a series of breathing and warm-up exercises. Subsequently, predetermined drama techniques were systematically applied to enhance the English-speaking proficiency of the children. Adherence to a prearranged sequence of techniques was maintained throughout the sessions to facilitate consistent data collection and observation alignment with the research inquiry. For instance, the initial breathing exercise, herein termed "Breathing," entailed specific instructions guiding participants to raise their right hand, place it on their chest, followed by similar actions with the left hand, and then perform a prescribed breathing pattern. Consecutively, body stretching exercises ensued, employing analogous instructional commands in a predetermined sequence. The conclusion of each breathing and warm-up segment featured two jumping exercises denoted as Pick-Up Apples and Hu.

Within the instructional framework, a structured regimen incorporating various drama techniques, including Space Walk, Two Truths-One Lie, and Role-play, was implemented. Additionally, an array of games and activities aimed at fostering self-confidence, risk-taking, conversational skills, and awareness were incorporated. The employed drama techniques encompassed a diverse repertoire, comprising Greetings, Catch My Name, Name Show, and numerous others, each contributing to the multifaceted language learning objectives. Despite the enjoyment and laughter permeating the instructional environment, certain students exhibited preferences for particular techniques, occasionally manifesting disinterest after minimal exposure.

The implementation of the role-play technique aimed to enhance students' English-speaking aptitude and group cooperation skills, necessitating the selection of four play texts and subsequent division of students into corresponding character groups. The selected plays, including Goldilocks, The Princess and the Pea, Cat in the Hat, and The Milkmaid and Her Pail, demanded memorization of scripted dialogue and participation in assigned roles. Challenges were encountered, particularly among younger participants, concerning script memorization and group adaptation. To address these obstacles, each teacher assumed responsibility for a designated group, offering personalized support and guidance to facilitate skill acquisition and alleviate difficulties. The collaborative teaching approach, characterized by small group settings and teacher collaboration, fostered an environment conducive to tailored instruction and effective participant engagement. This personalized attention and collaborative interaction were instrumental in mitigating student struggles and cultivating a positive and engaging learning atmosphere encouraging holistic skill development.

Data Collection and Analysis

Throughout all stages of implementation, data collection, analysis, and interpretation, the application of drama techniques in language teaching was informed by experiential insights and research principles. Systematic documentation of observations during and post English with educational drama sessions was conducted, with notetaking serving as a primary method. Additionally, brief discussions with assistant teachers both preceding and following lessons were integrated into the methodology over the duration of the 11-week program. Digital transcription of notes was facilitated through the utilization of Google Keep for its practicality, subsequently transferring the compiled data to Google Documents.

The observational notes underwent iterative scrutiny, involving repeated review and the identification of salient words relevant to the research inquiry. A methodical approach to analysis ensued, wherein significant words were delineated and color-coded to denote distinct meanings, thereby laying the groundwork for subsequent categorization. The color-coded classification system evolved into delineated concepts, culminating in the elucidation of guiding principles governing the efficacious and efficient utilization of educational drama techniques in language instruction. This systematic organization facilitated comprehensive analysis, allowing for the identification of trends and correlations among various educational drama strategies and language instructional practices.

This methodological framework facilitated a nuanced understanding of the guiding principles underlying the application of educational drama techniques in language instruction. By employing a systematic approach to data analysis and organization, the interplay between educational drama strategies and language instruction was explicated, enabling a deeper comprehension of the underlying principles guiding effective instructional practices.

Findings: The Themes and Principles

Several major themes emerged from the content analysis results. The following themes came to light: readiness, repetition, amusement, unpredictable nature, variety, adaptability, willingness, cooperation, and feedback (Table 1). The research made clear how crucial it is to practice and prepare thoroughly as well as how important it is to provide pupils with a variety of engaging activities. The successful use of instructional drama techniques was also shown to need flexibility and a willingness to adjust to unforeseen circumstances. It was discovered that in order for students to fully engage in and enjoy the activities, as well as for teachers to be able to apply drama techniques successfully, collaboration and creativity were important. It was also clear how important it is to give comments since it enabled pupils to advance in their knowledge and comprehension of the subject matter.

Table 1: Themes Emerged from The Data Analysis and Their Brief Description

Theme	Description
Readiness	Preparedness of instructors and learners
Repetition	Reiteration of drama techniques
Amusement	Engagement through enjoyment and entertainment
Unpredictability	Introduction of unexpected elements

Variety	Diverse range of drama techniques utilized
Adaptability	Flexibility in adjusting techniques to learner needs
Willingness	Participant openness and enthusiasm
Cooperation	Collaborative engagement among learners
Feedback	Provision of constructive input and evaluation

The themes that emerged from the data analysis gave rise to the following application guidelines for teaching English using educational drama techniques:

Readiness Principle

According to data analysis, English teachers who wish to use instructional drama strategies must prepare well. Before the class, it is crucial to organize the what, why, when, and how of teaching drama since it necessitates collaboration, communication, and group activities with the students. Drama-based language instruction differs from conventional techniques in this regard. Drama courses may go awry and become chaotic because they are unexpected. Teachers must thus make advance plans and ensure that their students are well prepared for the lesson.

Giving the students clear directions and expectations is one method to guarantee a good drama class. This entails outlining the activity's objective, the precise targets they should aim for, and any laws or regulations they must abide by. Teachers can reduce misunderstandings and optimize the educational value of drama by doing this. Teachers must also provide a secure and encouraging environment where students feel free to take chances and express themselves creatively. This may be accomplished by building relationships of trust, supporting constructive peer interactions, and fostering an environment free from judgment.

Repetition Principle

Repetition is crucial when employing instructional drama techniques. A method has a limited effect if you apply it once; thus, you will need to utilize it several times. Practice is especially important if the approach incorporates role-playing. To get the most out of a method, you should perform it several times. Students may absorb the abilities they are learning and use them in many settings by repeating the strategies. Repetition also facilitates a deeper comprehension and command of the methods, which boosts competency and confidence. Students will be able to use these abilities in real-world settings and improve as collaborators and communicators with regular practice.

Learning any language at a basic level and as a skill requires a lot of repetition. Once we hear or say a sentence, it does not have much impact. Learners ought to say it as often as they can. The more repetitions are made, the higher the chance that what is said will turn into a reflex. Through frequent repetition, we must turn language production into a reflex in order to produce oral language freely—that is, without thinking about grammatical and lexical rules. Repetitions reduce cognitive load and improve pronunciation and fluency. Learners get more comfortable with the language's intonation, rhythm, and sounds by repeating sentences. Because of their familiarity, they are able to communicate more fluently and confidently without having to stop all the time to review the rules. Additionally, repetition strengthens grammatical rules and vocabulary, improving their use in casual interactions. All things

considered, repetition is an essential part of learning a language because it makes speaking more automatic and improves communication abilities in general.

Repetition is tedious in general, so exercise caution when using this approach. For this reason, the characteristics of the drama techniques we use matter while learning a language. Repetition may become more lively and entertaining when it incorporates unpredictable, captivating, and participatory drama tactics like improvisation and role-playing. By using these strategies, language learners may practice their language skills in a relevant and realistic setting, which increases the effectiveness and engagement of repetition. Furthermore, by taking into account the various demands of learners, using drama tactics that accommodate various learning types may further improve the efficacy of repetition in language acquisition.

Amusement Principle

Teachers should employ engaging and fun games and drama techniques to teach English. Students are more likely to actively participate in and engage in the learning process when they find the activities engaging and entertaining. This increases students' desire and interest in learning the language while also fostering a happy and enjoyable learning environment in the classroom. Teachers may create a dynamic and engaging learning environment that ignites students' enthusiasm for language learning by introducing aspects of entertainment into language education. Additionally, students are more likely to remember the material and use it in practical settings when they are actively involved in the learning process. This is due to the fact that when people are having fun and enjoying themselves, their brains are more open to receiving new information. Students gain confidence in their language skills as a consequence, and they also show a greater willingness to take chances and engage in class debates and activities. Their verbal abilities get better as a result, and it also increases their confidence and sense of self.

Teachers might use drama techniques and activities that are startling, easy to perform, unpredictable and involve aspects of uncertainty in order to adhere to the fun concept. Teachers may create a dynamic and engaging classroom atmosphere by implementing drama techniques and games that involve uncertainty and unpredictability. These exercises may pique students' interest and keep them on their toes, which will make learning more pleasurable for all parties. Selecting activities that are unexpected and simple guarantees that students of all skill levels may take part and feel successful, which boosts their self-esteem and confidence even more.

Unpredictability Principle

The main factor that contributes to the enjoyment of drama techniques and games for language learning is their unpredictable nature. Students are kept interested and alert since they are never sure what will happen next. This element of surprise helps kids think fast and creatively in addition to bringing enthusiasm to the classroom. Students gain confidence in their language skills and become more willing to take chances in their communication when they are continuously challenged to use unexpected settings and improvisation. The idea of unpredictability cultivates an engaging and dynamic classroom that sustains students' motivation and eagerness to engage.

The element of surprise not only encourages rapid thinking and creativity but also improves pupils' problem-solving abilities. Students are compelled to think quickly and come up with creative answers

when presented with unforeseen circumstances. They are encouraged to think creatively and critically as a result, which enhances their critical thinking skills. Furthermore, when students learn to modify their language usage and communication tactics in various settings, the unpredictability principle cultivates in them a feeling of flexibility. Students can use this important talent of adaptation to their advantage in their future academic and professional efforts.

Variety Principle

Even if the method you use is fun, students will become bored soon. If you use a drama approach, for example, and they find it interesting, they will want you to perform the exercise several times, but they will quickly grow tired of it. To prevent the students from getting bored, you should mix up this strategy in the next class or the following week once you have done it a few times and found that it is efficient and successful. It is for this reason that variety in your games and methods is crucial. One of the most crucial ideas is this one. You need to be able to use a variety of strategies. There are many drama games and methods available on the internet and in drama books. You can keep the kids interested in learning and engaged by using a variety of drama games and techniques. Furthermore, this diversity enables you to accommodate varying learning styles and aptitudes, guaranteeing that every youngster has the chance to engage and succeed in language classes. Therefore, don't be afraid to experiment with different activities and methods to provide your pupils with a stimulating and engaging learning environment. Always bear in mind that the goal is to make learning engaging and pleasurable for all participants.

Language teachers should investigate and find educational drama approaches and games instead of thinking they cannot utilize them. They may employ the concepts in the classroom in real-world ways—they just need to plan and prepare carefully. They must act, put the tactics into practice, and determine whether or not a certain strategy will serve their needs in a particular circumstance. Language teachers can create an engaging setting that encourages active learning by using games and instructional drama approaches. These methods improve students' comprehension and language memory while also keeping them engaged.

The diversity principle is not applicable to role-playing games when the outcome is unpredictable or to competitive gaming where the dynamics and elements are ever-changing. These and related methods' innate properties allow them to hold students' attention for extended periods of time. They inspire and push the students, urging them to participate fully and engage in critical thought. These methods also provide a variety of viewpoints and methods, which promotes a deeper and more thorough comprehension of the language. Teachers may create a stimulating atmosphere where students flourish and actively enhance their language abilities by introducing dynamic and interactive components into the learning process.

Adaptability Principle

When using drama techniques in their lessons, language instructors should be adaptable enough to modify or invent new ones as needed. Teachers need to be willing to modify their methods and come up with fresh ideas for engaging pupils if they are to fully benefit from a specific methodology and overcome any obstacles that may come up. This flexibility allows for a more dynamic and interactive learning environment where students feel empowered to explore their creativity and take risks in their language learning journey. The flexibility principle ensures that drama techniques remain effective tools for developing communication and interpersonal skills in the classroom.

Observation notes make it clear that a technique you try for the first time might not succeed. Both the surroundings and the dynamics in the classroom are highly complex. A technique might not work because there are too many factors, such as the child's psychology, needs, readiness, etc. The classroom environment is very dynamic because there are many variables besides the students. Therefore, even if a technique works in one classroom, it might not work in another because of a variety of factors, such as the teacher's limited experience or the possibility that something else would have happened if she had done something differently. In this way, the teacher learns throughout the process. The teacher should not give up if a technique does not work or if students do not like it; instead, she should try something else.

Teachers can use methods like adaptation, modification, and extension to change drama games and tactics to meet the language learning objectives of the classroom. Teachers may make sure that drama games and strategies are in line with the language learning objectives of their classroom by customizing them. To support certain language skills, this might entail making modest adjustments to the game's objectives or regulations. Teachers can also modify the games' time limits or degree of difficulty to better meet the requirements of their pupils. By adding speaking or writing tasks that expand on the language skills used in the drama games, teachers may add more to the activities. Additionally, improvisation exercises may be changed to emphasize upon a particular vocabulary or grammatical structure. Exercises that imitate real-life scenarios and encourage conversational fluency can be done through role-playing.

Teachers may find creative methods to engage their students and create a dynamic learning environment by actively experimenting with these strategies. This adaptability enables the instructor to meet each student's unique requirements and skills. Additionally, it fosters innovation and creativity in the classroom since teachers are able to adapt and enhance their acting tactics in response to student feedback and performance. Language instructors may guarantee that drama stays a vibrant and interesting teaching instrument for language acquisition by being flexible.

Willingness Principle

The analysis results indicate that some kids do not feel ready or do not want to take part in an educational drama activity. In such cases, it might be beneficial if you encourage the children a little, but do not force them. Respecting the willingness principle is essential to creating a safe and inclusive learning environment. By gently encouraging students who may be hesitant, they are more likely to gradually build confidence and eventually participate willingly. Forcing participation can lead to negative experiences and hinder the development of essential social and communication skills. It is important to create a supportive atmosphere where students feel comfortable expressing their boundaries and are empowered to make their own choices.

Cooperation Principle

In our quest to teach English to young learners using educational drama approaches, teamwork proved to be crucial. Because of the difficulties of teaching languages and the highly dynamic character of drama activities, teachers had to work in tandem not only with program supervisors but also with learners, school administration, and other teachers. Teachers were able to design dynamic, interesting classes that suited each student's unique requirements and interests by working together. Collaboration also made it possible to share materials and information, which guaranteed that the drama techniques were

used in the classroom successfully. Along with fostering a sense of community and solidarity among all parties engaged in the educational process, this collaborative approach also produced a good and engaging learning environment for the children.

Students who collaborated to solve drama issues and create shows also developed their critical thinking and problem-solving abilities. In addition to improving their comprehension of the material, this experiential learning method boosted their self-assurance and inventiveness. Students also had the chance to practice critical social and communication skills through teamwork, as they discovered effective ways to communicate their thoughts and hear what their classmates had to say. Overall, the kids' dynamic and engaging learning experience was enhanced by the collaborative aspect of the drama sessions, which inspired a love of learning and a passion for the arts.

Feedback Principle

Drama techniques may be formed into any shape you choose, just like dough. Teachers can modify a strategy and use it in multiple classrooms with different age groups, provided they receive appropriate feedback from their pupils. The continued efficacy of process drama in fostering interpersonal and communication skills depends on adherence to this feedback principle. Teachers can adapt the exercises to fit the unique needs of each class by listening to the ideas and views of the students. This adaptability makes learning more enjoyable and individualized, which eventually improves kids' overall development.

After every drama performance in the English with Educational Drama program, teachers solicited student input. On occasion, they also gave parents and students input about each person's development and difficulties. Data analysis confirmed that receiving and giving this kind of criticism was essential to helping students develop their collaboration and communication abilities. Pupils have the opportunity to evaluate their own work and make necessary changes in light of the criticism they receive. Teachers were also able to modify their lessons to fit the unique requirements and areas in which each student needed to grow. All things considered, the feedback principle significantly increased the English with Educational Drama program's efficacy. Students gained a sense of control over their learning as well as an awareness of their strengths and shortcomings through the feedback process. This gave them the confidence to actively look for ways to do better and accept accountability for their own development. The feedback concept also encouraged students and instructors to work together and build trust, which resulted in a safe and encouraging learning atmosphere where people were willing to take chances and try out novel communication techniques. Students gained vital lifelong skills that went beyond the classroom as a result, becoming more confident and skilled communicators and team players.

Discussion

This study set out to investigate the tenets of educational drama techniques in the context of educating English language learners, as well as to pinpoint the advantages and disadvantages of this methodology. Nine principles of effective educational drama practice were identified in this study based on the analysis of data gathered from observation notes: preparation, repetition, entertainment, unpredictability, diversity, flexibility, willingness, cooperation, and feedback. Additionally, the study discovered that instructional drama improved students' linguistic proficiency, creativity, critical thinking, empathy, and self-assurance.

Preparation was one of the educational drama tenets this study discovered. This concept describes the significance of organizing and creating the drama activities ahead of time, keeping in mind the students' interests, language proficiency, cultural background, and learning objectives. This idea is supported by the research, which contends that planning is necessary to guarantee the efficacy of the drama exercises (Belliveau & Kim, 2013; Pepler et al., 2023). The study did discover, however, that preparation might be difficult and time-consuming, particularly for inexperienced teachers who might not have the knowledge and skills to use drama techniques. As a result, the research advises educators to work with other educators and exchange ideas and resources, as well as to seek advice and assistance from specialists in language and drama.

Repetition was another concept found in this investigation. This concept speaks to the significance of giving students the opportunity for practice and growth, as well as for reviewing and reinforcing the language and subject they have acquired via the drama exercises. Previous research has demonstrated that repetition can improve students' accuracy, fluency, memory, and retention (Winston & Tandy, 1998; Mercer & Littleton, 2007). These findings corroborate this idea. However, the study also discovered that repetition may be difficult and tedious, particularly if the drama activities aren't changed up or tailored to the requirements and interests of the kids. In order to keep students interested and challenged, the research advises teachers to vary the types and modes of repetition, such as oral, written, visual, or musical, as well as to modify the degree and difficulty of the drama activities.

The entertainment concept highlights how crucial it is to make dramatization enjoyable and interesting for both instructors and students. The body of research confirms that students' attention and interest in the language learning process are mostly sustained and motivated by amusement (King, 2007; Bailin, 2011). However, the study also discovered that entertainment might be difficult and dangerous since it could cause inattention, lack of control, or improper behavior. Therefore, the research recommends that teachers strike a balance between the instructional and entertaining components of drama events and provide clear guidelines and expectations for the behavior and involvement of the students.

The unpredictability principle highlights how crucial it is to allow for spontaneity and improvisation in the drama activities while also establishing and sustaining a feeling of surprise and suspense. According to the literature (Stern, 1980; Hulse & Owens, 2017), unpredictability can challenge students' thinking and creativity while also increasing their motivation and level of involvement. Additionally, the study discovered that uncertainty might be difficult and stressful, particularly for pupils who lack confidence or language skills. The unexpected circumstances and expectations of the drama activities may overwhelm or frighten these children, which might cause them to lose interest or involvement. Thus, the study suggests that educators combine the unpredictable nature of the drama activities with their structured elements, and offer these children sufficient help and scaffolding.

This study also recognized the idea of variety in instructional drama strategies. This concept highlights the significance of introducing a wide range of aspects, including people, places, genres, topics, and languages, into the drama exercises. According to the literature, variety is essential for meeting students' various learning preferences and styles as well as for enhancing and broadening their linguistic and cultural knowledge (Belliveau & Kim, 2013; Alam et al., 2020). However, the survey also revealed that diversity might be difficult and complex, particularly for educators who might not have the tools, supplies, or knowledge necessary to design and carry out a variety of realistic drama exercises. Accordingly, the research recommends that in order to develop and carry out a variety of realistic and

varied drama activities, instructors should enlist the help of language specialists, drama professionals, and other educators.

Flexibility was another educational drama component found in this study. This concept speaks to the significance of being flexible and sensitive to the ways in which the requirements and circumstances of the students and the drama activities change throughout time. According to research (Rohd, 1998; Piazzoli, 2012), flexibility can improve students' learning results and satisfaction while also fostering a feeling of agency and autonomy. The study did discover, however, that being flexible might sometimes be difficult and taxing, particularly for educators who would have to deal with unforeseen difficulties including time restrictions, behavioral concerns, or technical difficulties. As a result, the report advises educators to have backup plans and plans in addition to asking students and drama experts for input and assistance.

Willingness, which this study identified as an educational drama principle, alludes to the significance of adopting an optimistic and receptive mindset toward employing drama devices and taking part in drama activities. According to Sun (2005) and Sadler (2010), there is consensus in the research about the importance of willingness in fostering and preserving a collaborative and supportive learning environment, as well as in raising students' motivation and self-esteem. However, the study also discovered that, depending on the personality, background, and mood of the students, willingness might be difficult and inconsistent. There are a number of reasons why some students could be reluctant or resistant to adopting drama methods or taking part in drama events, including cultural differences, lack of interest, lack of confidence, or fear of shame. According to the report, educators should foster an environment where kids feel comfortable and respected and offer rewards and encouragement for using drama skills and taking part in drama events.

The value of cooperating and exchanging concepts and materials with other educators, students, drama professionals, and language specialists is referred to as the cooperation principle. Collaboration is a critical component in both fostering a feeling of community and belonging and improving the caliber and efficacy of drama activities, according to the literature (Piazzoli, 2012; Beaven & Alvarez, 2014). However, cooperation may be difficult and complicated at times, particularly when it comes to organizing, coordinating, and evaluating tasks. This study recommends that in order to manage and support the collaborative process, teachers should clearly define roles and duties and employ useful tools and techniques.

Feedback was the final educational drama element this study found. This concept speaks to the significance of giving and receiving timely, helpful feedback on students' language proficiency as well as their involvement in drama activities and methods. This idea is supported by the literature, which indicates that feedback can improve students' motivation, self-assurance, learning outcomes, and satisfaction (Winston & Tandy, 1998; Peppler et al., 2023). However, the study also discovered that feedback might be delicate and difficult, particularly when it comes to its tone, content, and delivery style. In order to meet the requirements and preferences of the students, the research advises teachers to provide positive and targeted feedback in a variety of formats, including written, spoken, visual, and musical.

Limitations and Suggestions

It is important to consider the limitations of this study when evaluating the findings. First, as part of the English with Educational Drama Program at a university in Turkey, the study included a small and convenient sample of 19 primary and secondary school students and 4 instructors, which may restrict the representativeness and generalizability of the findings. A broader and more varied sample of individuals from other nations and cultures, as well as from various educational backgrounds and levels, might be used in future research. Second, a qualitative method data collection and analysis was used in the study, which may have some benefits and drawbacks. On the one hand, the researcher was able to comprehend the phenomena in great detail thanks to this method. However, there were also several drawbacks and difficulties with this method, including the difficulty of combining, analyzing, and interpreting the data, the potential for bias and inconsistency, and the lack of statistical significance and generalization. Subsequent research endeavors may employ an alternative or supplementary methodology, including combining qualitative and quantitative techniques to triangulate data collected from several sources, or a more intricate and meticulous data analysis strategy, like structural equation modelling or meta-analysis. Third, while the research covered a lot of ground, it might not have covered all the facets and facets of this dynamic and multifaceted phenomenon. It concentrated on the concepts of applying educational drama approaches in English language instruction. Future research could examine additional facets and dimensions of educational drama, including the roles and interactions between teachers and students, the effects of drama activities on students' social and academic performance, and the opportunities and difficulties of utilizing drama in online and hybrid learning environments.

Conclusion

This study set out to investigate the theoretical underpinnings of educational drama techniques in the context of educating English language learners, as well as to pinpoint the advantages and drawbacks of this methodology. Nine guidelines for successful educational drama practice were identified by the study: readiness, repetition, amusement, diversity, adaptability, willingness, teamwork, and feedback. Additionally, the study discovered that instructional drama improved students' linguistic proficiency, creativity, critical thinking, empathy, and self-assurance. In addition to adding to the body of knowledge already available on educational drama and language instruction, the study offers instructors and educators helpful advice and practical insights for implementing drama approaches in language classes. According to the study, educational drama is an effective and engaging teaching strategy that may improve students' language learning outcomes and experiences as well as instructors' professional growth and job satisfaction. The research does, however, provide a warning, stating that instructional drama needs meticulous planning, designing, implementing, and evaluation in addition to cooperation, support, and instruction from specialists in the field of drama and language. The study aims to stimulate and enlighten future research and practice on educational drama and language instruction with its results and consequences. It is anticipated that the aforementioned concepts will offer a structure for creating successful tactics and lesson plans for incorporating drama into language instruction.

References

- Alam, S., Karim, M. R., & Ahmad, F. (2020). Process drama as a method of pedagogy in ESL classrooms: Articulating the inarticulate. *Journal of Education Culture and Society*, 11(1), 255-272.
- Altweissi, A. I. & Maaytah, R. Y. (2022). The effect of using educational drama on developing speaking skill of the sixth graders in the English language. *The Universal Academic Research Journal*, 4(1), 10-21. <https://doi.org/10.17220/tuara.2022.01.02>
- Angelianawati, L. (2019). Using drama in EFL classroom. *Journal of English Teaching*, 5(2), 125-134.
- Bailin, S. (1998). Critical thinking and drama education, research in drama education. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 3(2), 145-153. DOI: 10.1080/1356978980030202
- Bailin, S. (2011). Creativity and drama education. In *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (pp. 209–213). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7_34
- Batt-Rawden, S. A., Chisolm, M. S., Anton, B., & Flickinger, T. E. (2013). Teaching empathy to medical students: an updated, systematic review. *Academic Medicine*, 88(8), 1171-1177.
- Beaven, A., & Alvarez, I. (2014). Non-formal drama training for in-service language teachers. *Scenario: Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education*, 8(1).
- Belliveau, G., & Kim, W. (2013). Drama in L2 learning: A research synthesis. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, 7(2), 7-27.
- Burton, J. M., Horowitz, R., & Abeles, H. (2000). Learning in and through the arts: The question of transfer. *Studies in Art Education*, 41(3), 228-257.
- Chen, Y. (2019). Enhancing EFL students' English competency through drama: A case study in a primary school in China. *English Language Teaching*, 12(7), 68. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n7p68>
- Dawson, K., Cawthon, S. W., & Baker, S. (2011). Drama for Schools: teacher change in an applied theatre professional development model. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(3), 313-335.
- Dönük, D. (2018). İngilizce öğretiminde drama kullanımı: İngilizce öğretmenliği programı için örnek bir ders tasarımı. *International Journal of Language Academy*. 24, 230-239.
- Güner, P. & Uygun, T. (2016). Investigation of learning in creative drama-based classrooms through community of practice. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(2), 557. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000184628>
- Hahl, K. & Keinänen, N. (2021). Teachers' perceptions of using drama- and other action-based methods in language education. *Journal of Creative Practices in Language Learning and Teaching (CPLT)*, 9(2), 27. <https://doi.org/10.24191/cplt.v9i2.16437>
- Heathcote, D. (1984). *Collected writings on education and drama* Dorothy Heathcote. Illinois: Northwestern University Press.
- Hulse, B. & Owens, A. (2017). Process drama as a tool for teaching modern languages: supporting the development of creativity and innovation in early professional practice. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(1), 17-30. <https://doi.org/10.1080/17501229.2017.1281928>
- İşigüzel, B. (2020). The effect of the drama-based German foreign language course application on motivation and flow experience. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 16(2), 883-895. <https://doi.org/10.17263/jlls.759333>
- Kruger, M. (2020). *Drama-based second language teaching and learning* (Doctoral dissertation, University of Pretoria).
- Lasisi, B. A. (2020). Applied drama: Reflection on the practice and the question. *Journal of Arts and Humanities*, 9(1), 06-15.
- Mardas, G. & Magos, K. (2020). Drama in education and its influence on adolescents' empathy. *Randwick International of Education and Linguistics Science Journal*, 1(1), 74-85. <https://doi.org/10.47175/rielsj.v1i1.32>

- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- Murray, K., Reis-Jorge, J., & Regan, J. (2021). Becoming a process drama practitioner: An exploratory study of higher education language teachers in japan. *Language Teaching Research*, <https://doi.org/10.1177/13621688211060942>
- Nilson, J. (2021). Drama and critical intercultural language pedagogy. *Scenario - Journal for Performative Teaching Learning Research*, XV (2), 47-62. <https://doi.org/10.33178/scenario.15.2.3>
- Norton, B. (2010). Identity, literacy, and English-language teaching. *TESL Canada Journal*, 1-1.
- Okoli, E. C. (1997). Reconciling cultural values through drama education [Thesis, National Library of Canada = Bibliothèque nationale du Canada]. <http://www.collectionscanada.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp04/mq20798.pdf>
- Peppler, K., Bender, S., Phonethibsavads, A., Yankova, N., & Stewart, M. (2023). Lights up! Assessing standards-based performance skills in drama education. *Studies in Educational Evaluation*, 77, 101259.
- Piazzoli, E. (2010). Process drama and intercultural language learning: An experience of contemporary Italy. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 15(3), 385-402.
- Piazzoli, E. (2012). Engage or entertain? The nature of teacher/participant collaboration in process drama for additional language teaching. *Scenario - A Journal for Performative Teaching Learning Research*, VI (2), 28-46. <https://doi.org/10.33178/scenario.6.2.5>
- Raatikainen, E., Rauhala, L. A., & Mäenpää, S. (2017). Qualified Empathy: A key element for an empowerment professional. *Sosiaalipedagogikka*, 18, 113-121.
- Rohd, M. (1998). *Theatre for Community, Conflict, and Dialogue: The Hope Is Vital Training Manual*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Sadler, K. (2010). Art as activism and education: Creating venues for student involvement and social justice education utilizing Augusto Boal's theater of the oppressed. *The Vermont Connection*, 31(1), 10.
- Saygılı, H. (2015). Fostering speaking strategies of ESP students via drama: case study. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 81. <https://doi.org/10.17336/igusb.83065>
- Sharma, C. (2015). Co-creating joyful learning and augmenting social skills in children by employing creative drama. *Education as Social Construction*, 140.
- Stern, S. (1980). Drama in second language learning from a psycholinguistic perspective. *Language Learning*, 30(1), 77-100. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00152.x>
- Sun, P. Y. (2005). *Drama in education: the process of self-discovery and transformative learning*. Indiana University.
- Toivanen, Pyykkö & Ruismäki. (2012). Challenge of the Empty Space. Group Factors as a Part of Drama Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 402-411. [10.1016/j.sbspro.2011.11.256](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.256).
- Udalla, J. (2020). The effect of drama based instruction on reading comprehension. *Innovations and Critical Issues in Teaching and Learning* 1(2), 21-45. <https://cornerstone.lib.mnsu.edu/icitl/vol1/iss2/2>
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & health sciences*, 15(3), 398-405.
- Wagner, B. J. (1999). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Walker, R., Anderson, M., Martin, A.J., & Gibson, R. (2015). Constructing identity and motivation in the drama classroom: A sociocultural approach. In S. Davis, B. Ferholt, H Grainger Clemson, S-M

Jansson, & A. Marjanovic-Shane (Eds). *Dramatic interactions in education: Vygotskian and sociocultural approaches to drama, education and research*. London: Bloomsbury Academic.

Winston, J. & M. Tandy. (1998). *Beginning Drama* 4-11. London: David Fulton.

Zakopoulos, V., Makri, A., Ntanos, S., & Tampakis, S. (2023). Drama/Theatre Performance in Education through the Use of Digital Technologies for Enhancing Students' Sustainability Awareness: A Literature Review. *Sustainability*, 15(18), 13387.

56. Re-evaluating the agency of non-human subjects in Adrian Tchaikovsky's *Dogs of War*¹

Gülşah ÇINAR YASTIBAŞ²

Kuğu TEKİN³

APA: Çınar Yastıbaş, G. & Tekin, K. (2024). Re-evaluating the agency of non-human subjects in Adrian Tchaikovsky's *Dogs of War*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 956-971. DOI: 10.29000/rumelide.1469464.

Abstract

Adrian Tchaikovsky is renowned for exploring animal consciousness and non-human perspectives in his works. His 2017 novel *Dogs of War* exemplifies the dominance of anthropocentrism within the novel's transhumanist context, wherein genetically engineered non-human bioforms are exploited by humans. This study argues the way humans perceive and treat non-human subjects in the novel, which are reduced to "disposable bodies" (Braidotti, 2013, p.15), extends the reach of human-centred ideology into transhumanism. Therefore, the termination of the bioforms once they are deemed obsolete demonstrates a utilitarian view of life within transhumanist thought. Building upon these arguments, this study examines whether genetically engineered non-human entities in the novel are entitled to the same rights as their human creators, who design and command them in the pursuit of technological and military advancements. By extension, this study proposes Tchaikovsky's portrayal of bioform animals resonating with Donna Haraway's concept of the "cyborg," which challenges the traditional concept of humans by attributing agency and sentience to these beings. The study seeks to illuminate the complex interplay between human and non-human agency, thereby questioning the established hierarchy of beings in the context of transhumanist thought.

Keywords: Adrian Tchaikovsky, *Dogs of War*, Transhumanism, Anthropocentrism, Posthumanism.

¹ **Statement (Thesis / Paper):** This article was presented as an oral presentation at the conference titled "8th International BAKEA (Western Culture and Literary Studies) Symposium" held on November 1-3, 2023. It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received – Ithenticate, Rate: 2

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 30.01.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469464

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

² Doktora, Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, İngiliz Kültürü ve Edebiyatı Bölümü / PhD, Atılım University, Institute of Social Sciences, Department of English Language and Literature, Department of English Culture and Literature (Ankara, Türkiye), gcyastibas@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-6907-0574, **ROR ID:** https://ror.org/04pd3v454, **ISNI:** 0000 0004 0595 4604, **Crossreff Funder ID:** 501100005183

³ Doç. Dr., Atılım Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü / Assoc. Prof., Atılım University, Faculty of Arts and Sciences, Department of English Language and Literature (Ankara, Türkiye), kugu.tekin@atilim.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-0123-8523 **ROR ID:** https://ror.org/04pd3v454, **ISNI:** 0000 0004 0595 4604, **Crossreff Funder ID:** 501100005183

Adrian Tchaikovsky'nin *Savaş Köpekleri*'nde insan-dışı öznelerin failliğinin yeniden değerlendirilmesi⁴

Öz

Adrian Tchaikovsky, eserlerinde hayvan bilinci ve insan dışı varlıkların bakış açılarını irdelemesiyle tanınır. Yazarın 2017 tarihli *Savaş Köpekleri* adlı eseri, genetik olarak tasarlanmış insan-dışı biyoformların insanlar tarafından sömürüldüğü transhümanist bağlamda insanmerkezciliğin hâkimiyetini örneklemektedir. Bu çalışma, eserde "gözden çıkarılabilir bedenlere" (Karakaş, 2014, p. 28) indirgenen insan dışı öznelerin insanlar tarafından algılanma ve onlara muamele edilme biçiminin, insan-merkezci ideolojinin transhümanizmde varlığını sürdürdüğünü savunmaktadır. Dolayısıyla, biyoformlarla ilgili işler bittiğinde bir kenara atılmaları ve hatta öldürülmeleri, transhümanist düşünce içinde çıkarıcı bir yaşam görüşünü ortaya koymaktadır. Bu argümanları temel alan bu çalışma, romandaki genetiği değiştirilmiş insan dışı varlıkların, teknolojik ve askeri ilerlemelerin peşinde onları tasarlayan ve yöneten insan yaratıcılarıyla aynı haklara sahip olup olmadığını incelemektedir. Buna ek olarak, bu çalışma Tchaikovsky'nin biyoform hayvan tasvirinin Donna Haraway'in "siborg" kavramıyla örtüştüğünü ve bu varlıklara faillik ve bilinç atfederek geleneksel insan kavramına meydan okuduğunu öne sürmektedir. Çalışma, insan ve insan olmayan failler arasındaki karmaşık etkileşimi aydınlatmayı ve böylece transhümanist düşünce bağlamında varlıkların yerleşik hiyerarşisini sorgulamayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Adrian Tchaikovsky, *Savaş Köpekleri*, Transhümanizm, İnsanmerkezcilik, Posthümanizm.

Introduction

Recently, transhumanism and critical posthumanism have gained significant attention as frameworks for exploring complex connections between humans and nonhumans, including animals, plants, synthetic beings, and AI. This interest has led to re-evaluating human identity and their relationship with other entities considering environmental and technological changes. This academic fervour is paralleled in arts and literature, where creators have long examined the diverse portrayals of nonhumans and their intricate interactions with human beings. Science fiction has become an important genre for authors studying the ever-evolving themes of nonhuman or posthuman entities. As an example of such a narrative, Adrian Tchaikovsky's *Dogs of War* reflects the cultural interest in the liminality between human and nonhuman through the story of a dog-human hybrid Rex in a not-so-distant future.

⁴ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale, 1-3 Kasım 2023 tarihlerinde yapılan "8. Uluslararası BAKEA (Batı Kültür ve Edebiyat Araştırmaları) Sempozyumu" isimli konferansta sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %2

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 30.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469464

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

Transhumanism, which has been a subject of intense scholarly interest since the 1990s, is sometimes referred to as “popular posthumanism” (Islam, 2016, p. 116; Nayar, 2018, p. 14) or the “dark twin” of posthumanism (Ağın, 2020, p.25), indicating its contentious position within the broader intellectual discourse on human evolution and technology. Therefore, transhumanism is portrayed in the novel as a double-edged sword. While transhumanism carries the promise of improving human conditions through biotechnological enhancements, it simultaneously presents profound ethical concerns.

This paper aims to explore the anthropocentric view of transhumanism, which may lead to new risks, perpetuate existing societal divides, and engender new forms of inequality among augmented and non-augmented entities of all classes, races, and genders and between human and nonhuman bioforms in this case. It also examines the shifting boundaries between humans and bioforms in the face of advancing biotechnologies, as portrayed in the novel and suggests a pre-apocalyptic world where biotechnological enhancements elevate animals to, or even beyond, human levels of intelligence, disrupting long-standing barriers and hierarchies.

This paper posits that the persistent denial of animal agency and the entrenched belief in human exceptionalism within Western thought not only fail to contain but may also worsen the emergence of a monstrous animality in a technologically altered transhuman future. Through the lens of the novel's intertwined narratives of characters with both human and nonhuman traits, particularly through the character Rex, the paper proposes a hopeful vision of a future that celebrates the coexistence of diverse beings. By doing so, it aims to encourage empathy for these biotechnologically enhanced entities and prompt readers to reconsider the essence of posthumanist empathy, thereby offering a counter-narrative to human-centric arrogance.

Adrian Tchaikovsky is known for his creative depiction of characters that are either non-human or that combine human and animal traits. In his novel *Dogs of War*, Tchaikovsky introduces readers to a thought-provoking vision of the near future where genetically engineered non-human animals play pivotal roles. The story is mainly told by Rex, the leader of a pack that includes other bio-forms. Their mission, under the command of a human named Murray who works for a private security firm, is to track and neutralise targets identified as threats to corporate interests, ensuring the protection of their assets worldwide.

The book opens with Rex and his multiform assault unit fighting at the forefront of a dirty war in south-eastern Mexico. Initially, Rex, along with other bioforms, did not question the human master Murray's orders, carrying out actions that led to the death of thousands of people simply because they were labelled as “enemies” or not “friends” (Tchaikovsky, 2017, p. 31). Rex could not make independent decisions, challenge established hierarchies, or disconnect the feedback chip implanted within him that commends him with “Good Dog” (Tchaikovsky, 2017, p. 5) each time he follows an order. However, as the narrative progresses, Murray's assistant deactivates Rex's encoded hierarchies implant, and Rex begins to question the ruthless commands given by his mercenary leader Murray. He and his pack leave the base camp, and Rex has to make a few decisions on his own. When the world uncovers the heinous details of the genocide done in Mexico, they hold Rex responsible, and the International Court of Justice has to deal with a profound ethical dilemma: whether Rex as the leader should be viewed as a dangerous weapon warranting decommission or recognised as a sentient being entitled to life and liberty. Ultimately, through the journey of Rex, the novel prompts readers to contemplate a core question in posthumanist discourse: How do we define and differentiate the human and non-human?

What makes Tchaikovsky's *Dogs of War* an example is its narrative journey of Rex who undergoes a profound transformation, evolving from being a mere instrument of warfare to becoming a sentient entity seeking autonomy and ethical recognition. Before engaging in a detailed analysis of the transhumanist technologies and posthuman critique of transhumanism, along with the divergences between these conceptual frameworks, this study first explains transhumanism and critical posthumanism. Then, it focuses on the manifestation of transhumanist ideologies within the sphere of biotechnological innovation, promoted by tech corporations. After that, these advancements are scrutinized for their role in the creation of bioengineered animal soldiers designated for warfare and the enhancement of human life quality.

A General Overview of Transhumanism and Critical Posthumanism

Robert Ranish and Stefan Lorenz Sorgner (2014) define transhumanism as a concept that explores the human condition amid the rise of technoscientific advancements in the modern world. They posit that human nature in its current form is insufficient to keep up with future progress due to physical, emotional, and cognitive limitations (p.20).

Doede posits that transhumanist thinkers argue that despite improving social engineering, humanist reform, moral education, and religious discipline, the human being has failed to evolve into a better and gentler being. On the contrary, wars between nations, tragic murders and crimes, ageing, death, terminal diseases, and severe anxiety in almost every phase of today's world have been drastically increasing. Nature seems to have fallen down on the job of human evolution (p. 40-41).

Nick Bostrom (2005a) argues, "transhumanists view human nature as a work-in-progress, a half-baked beginning that we can learn to remold in desirable ways" (p. 4). The belief is that humanity can achieve an enhanced state by applying existing technologies, like genetic engineering and information technology, along with prospects such as all-encompassing virtual reality, nanotechnology at the molecular scale, and artificial intelligence (p. 3). These advancements may enable humans to evolve into posthumans, characterised by unending health spans, superior intellectual capacities compared to today's humans, and potentially novel senses or ways of experiencing reality, as well as mastery over their emotions (p. 4).

While transhumanism presents an optimistic vision of human evolution, there is a darker, more dystopian aspect to it that cannot be ignored. Critical posthumanism, in particular, serves as a counterpoint by questioning the assumption that the benefits of transhumanist ideology might outweigh the risks. In the critical posthumanist approach, the true potential of technology to enhance human life depends on moral evolution, so the process of human enhancement raises profound ethical considerations. The dialogue between transhumanism and ethical discourse becomes pivotal as it is not only about humans' enhancement but also about the broader implications of such profound transformations on humans and nonhumans.

Critical posthumanism, as Ranish and Sorgner (2014) argue, is similar to transhumanism and also seeks to achieve a posthuman state, but it adopts a more cautious approach, scrutinising the anthropocentric outlook and exploring the effects of technology on our understanding of human identity. It aims to move beyond humanism, as humanism has been identified as the root cause of various forms of discrimination against both certain human and non-human beings, as well as the destruction of nature (p.8).

Rosi Braidotti (2013) examines the concept of "the human" of Humanism, which Bostrom identifies as the foundation of transhumanism (2005b). Braidotti describes "the human" of Humanism, as a "normative convention" (p.26). This convention sets up a systematic standard for identifying similarities, which gives individuals distinct social roles. The process operates by transforming a particular manner of humans into a norm, often leading to exclusion and discrimination. This standard, often white Western male, is seen as distinct from sexualised, racialised, and naturalised others (Braidotti, 2013, p.26), "who are reduced to the less than human status of disposable bodies" (Braidotti, 2013, p.26). Thus, connecting her approach to posthumanism with "postanthropocentrism", Braidotti (2013) approaches postanthropocentrism as positing that life is "far from being codified as the exclusive property or the unalienable right of one species, the human, over all others" (p. 61) and that postanthropocentrism "displaces the notion of species hierarchy and of a single, common standard for 'Man' as the measure of all things" (p.67).

Examining this through the lens of critical posthumanism, the merging of humans and technology serves to re-evaluate the traditional concept of human identity, as established during the Enlightenment era. By examining the integration between humans and technology, critical posthumanism challenges long-standing beliefs about human nature, identity, and superiority, offering new insights for understanding our place in the world and our relationships with other beings and the environment. This understanding is encapsulated by the concept of posthuman.

The idea of a posthuman subject, for critical posthumanists, is not just a thinking mind but also an embodied, connected being. This view challenges traditional ideas of human superiority and emphasises the importance of considering our relationship with nature and other living beings. The posthuman subject of critical posthumanism, different from the transhumanist understanding of the posthuman figure, is based on the idea that matter is intelligent and self-organizing, and that our minds and bodies are deeply connected. Moreover, subjectivity is not limited to individuals but is a cooperative, trans-species effort that takes place in between various dichotomies. The posthuman turn materializes this approach, creating a new framework for understanding the process of "becoming-subjects" (Braidotti, 2013, p.132).

Building upon this foundation, Cary Wolfe (2003) provides a critical evaluation of the foundations of liberal humanism and the distinctions it establishes between human beings, shaped by Western ideologies, and other life forms. Wolfe (2003) examines this issue by highlighting discussions in humanities and social sciences, even when addressing various forms of discrimination, including racial and gender, often fail to step outside the bounds of speciesism (p. 1). He suggests that despite strides in popular culture towards recognising the limitations of subjectivity solely to humans, academic studies in literature and culture remain influenced by a species-centric viewpoint. He critiques this Western-centric humanism for its binary division, positioning humans against animals. He argues that our ideals of human liberty - ideals that should embrace all regardless of race, class, or gender - are paradoxically built on the dominion over and using nonhuman entities (p. 1).

Further, Wolfe (2003) emphasises the role of science and technology in challenging the traditional view that subjectivity is exclusive to humans. He is particularly interested in the ethical implications of how we regard nonhuman beings and advocates for a post-anthropocentric view of subjectivity. He asserts that sharing the Earth with nonhuman subjects necessitates a posthumanist perspective, which does not signify overcoming or debunking humanity but rather calls for heightened awareness, accountability, and modesty in the face of a differently populated world (p. 1).

Wolfe's arguments extend to questioning the very foundations of subjectivity, encouraging the dismantling of anthropocentric ideals rather than eliminating humanity itself. He also questions the traditional notion of personhood and suggests reevaluating the concept to foster a deeper understanding of subjectivity.

Wolfe (2010) further delves into this new reality, where humans are no longer the sole proprietors of subjectivity. He contends that posthumanism provides an opportunity to reconfigure our understanding of who and what may be considered a subject worthy of ethical consideration. It is argued against seeing nonhuman animals as deficient versions of humans. Instead, it advocates for recognising the varied capacities that constitute subjectivity, "such as language and culture" (Wolfe, 2010, p. xv) - qualities that have traditionally separated humans from other beings which Cora Diamond, as cited in Wolfe, refers to as "fellow creatures" (Wolfe, 2010, p. 62).

Incorporating insights from neuroscience, cognitive science, ethology, and field ecology, Wolfe challenges the conventional distinctions between humans and nonhuman animals. He highlights that attributes like language, consciousness, and complex behaviours are not exclusive to humans, thus questioning the justice and moral standing of nonhuman animals amidst practices like cross-species transplantation and pharmaceutical testing (Wolfe, 2003, 2010).

Adrian Tchaikovsky's *Dogs of War* resonates profoundly with the thematic essence of posthumanist and transhumanist discourses presented by theorists such as Ranish, Sorgner, Bostrom, Braidotti, and Wolfe. The novel delves into the concept of transcending human biological limitations through technological advancements, which resonates with the principles of transhumanism. Through the bioforms, genetically engineered beings designed for specific purposes like warfare, Tchaikovsky showcases Bostrom's idea of humans being "a work-in-progress" (Bostrom, 2005a p. 4) and capable of evolving into posthumans with superior abilities.

The novel also delves into the complexities of non-human consciousness and the ethical considerations surrounding human technological advancements and their impact on other sentient beings. Tchaikovsky's narrative embodies a critical posthumanist approach by exploring the evolving identity of its bioengineered bioform characters, with a particular focus on the protagonist, Rex, a genetically modified creature created for warfare.

Dogs of War effectively challenges the human-centric view by introducing non-human characters that question traditional ideals of subjectivity and ethical consideration. The characters' journey echoes Wolfe's call for a re-evaluation of subjectivity beyond human beings, presenting a world where non-human entities can possess agency and subjectivity. The novel does not just imagine the posthuman condition but also vividly illustrates the potential for non-humans to exhibit traits such as language, culture, and complex behaviours, which Wolfe asserts are not exclusively human attributes (Wolfe, 2010, p. xv).

Tchaikovsky's portrayal is in line with Braidotti's postanthropocentrism, challenging the notion of human superiority and species hierarchy (Braidotti, 2013, p.61). Through this lens, the novel serves as a narrative experiment in exploring the posthuman condition, as Wolfe's theoretical framework suggests. The boundaries between human and non-human are not only blurred but also thoroughly examined and redefined.

Discussion of the Transhumanist Technologies in the Novel

Literature often reflects real-world technological pursuits, capturing societal shifts and expanding upon them within fictional narratives. *Dogs of War* by Adrian Tchaikovsky exemplifies this literary reflection, offering a fictional yet conceivable exploration of transhumanist ideas in a military setting. The novel transcends historical animal roles in combat by introducing a visionary concept of “bioforms” - synthetic beings that merge human and animal traits through genetic engineering. These bioforms represent a futuristic leap similar to the advancements seen in military research, yet they also pose philosophical questions about the nature of such technology and its impact on society.

The novel is a portrayal of the convergence of biology and technology. In the novel, the bioforms - Bees, Honey, Dragon, and Rex - are embodiments of the transhumanist vision. In addition, they show us exactly what it might look like if humans use technology to go beyond natural abilities. These characters are not just better at what they do; they show the main ideas of using technology to improve living beings, which helps us think more about what these technologies mean for the future of fighting in wars and the soldiers themselves. For instance, the bioform known as Bees is an example of collective artificial intelligence. Despite their appearance being deceptively similar to ordinary bees, they represent a singular, unified entity. This is highlighted when one of the characters in the novel observes the swarm and remarks on their resemblance to the natural insect, only to be corrected that they should be referred to as a single “She, singular” (Tchaikovsky, 2017, p. 50) emphasising their unity. Bees, as explained by Murray with a semblance of restored good humour, may not excel in abstract thought or strategic planning, but the bioform's prowess in combat and reconnaissance is unparalleled. Each bee unit works in cooperation, hatching from accelerated pupae to form an intricate network of intelligence, truly a marvel of bioengineering. The bees are a form of bioengineered insects designed as weapons. Bees' unit has various poisons; her favourite is the one that “makes the enemy go mad and fight each other” (Tchaikovsky, 2017, p. 5).

Honey, which has the shape of a bear, is also an integral component of the team, providing heavy weapons support and excelling in close combat scenarios. Seated, Honey's size surpasses that of any man standing, a visual testament to the power and potential violence inherent in this bioengineered being. Yet, Honey's role is not purely aggressive; it is a calculated part of a larger strategy, a balance of force and protection within the group's diverse capabilities (Tchaikovsky, 2017, p. 50-51).

Basking in the sunlight, Dragon exhibits a unique biological architecture, extending a length of twenty feet from a snout resembling that of a crocodile to the tip of a slender, whip-like tail. The creature's scales, a muted brown indicating a state of relaxation, hint at his ability to change, suggesting a level of complexity beyond his present appearance. With a physique less reminiscent of human form compared to the other bioforms - save for somewhat “man-like” arms - Dragon embodies a striking fusion of various reptilian traits. His lineage, drawn from anoles and monitor lizards, is evident in his sinuous form and the turret-like chameleon eye that tracks movement with predatory precision (Tchaikovsky, 2017, p. 51).

Rex, with an impressive height of almost seven feet eight inches, is an armed and bulletproof bioform engineered to be a “good dog” obedient to its Master's commands (Tchaikovsky, 2017, p. 5). He can stand up on two legs to use his human-shaped hands (Tchaikovsky, 2017, p. 5). His muscular structure is exceptionally robust, composed of impact-resistant fibers within his skin and his bones are hollow, yet possess strength comparable to titanium (Tchaikovsky, 2017, p. 21). Rex is a prime example of

transhumanist thought manifesting in the realm of bioengineering. He is not merely a dog but a bioform with advanced cognitive and physical abilities, designed to follow commands and partake in military operations to fight for human. "He can pick up explosives, drugs, guns, vehicles, people; he can tell if he is being lied to; he can even pick up certain diseases or medical conditions" (Tchaikovsky, 2017, p. 35). "Rex could bench-pressed well over a ton, but he had the muscular control of a surgeon" (Tchaikovsky, 2017, 24). He has heavy artillery on his shoulders - called "Big Dogs" (Tchaikovsky, 2017, p. 3) which are activated through Rex's command so that he can use his hands for other tasks. Those artilleries are so big that only a bioform like Rex could carry and use because "humans are too little to use them without hurting themselves" (Tchaikovsky, 2017, p. 3).

As seen in the quotation, the adoption of transhumanist technologies in the novel is driven by the objective of reducing the impact of human vulnerabilities in combat scenarios. This encompasses a range of human aspects, including the unpredictable nature of emotions, the susceptibility to errors, and the innate physical restrictions that human soldiers face - notably, the ultimate limitation of mortality. Therefore, it is important to consider how these technologies could make soldiers safer and more effective.

In the realm of military strategy, the assimilation of transhumanist technologies marks a pivotal expansion of biotechnological applications. The advancements signal a paradigm shift, significantly altering the conduct of warfare, reshaping international relations dynamics, and redefining the geopolitical landscape. Key to this evolution is military research, which is imperative for developing sophisticated weaponry that affords a tactical advantage in combat. Historically, military has employed animals for various purposes, including detecting explosives, tracking enemies, and performing tactical manoeuvres. In his scholarly article "Romancing the Bomb: Marine Animals in Naval Strategic Defence", Terril Ceiridwen (2001) highlights animals' significant roles in military operations. It is pointed out that animals such as elephants, dogs, and rats have been particularly valued for their acute sensory capabilities, while marine animals like dolphins and sea lions have conducted naval tasks, including mine detection and clearance, enemy submarine neutralization and harbour protection (Ceiridwen, 2001, p. 106-109). On a different note, a biomedical scientist named Ian Murnaghan, on a website dedicated to discussing animal testing, mentions other animals like pigs are utilised in the development of weapons and defensive tactics, such as testing the effects of nerve agents, chemical burns, and physical trauma from explosions and bullets; improving surgical procedures for the medical care of injured military personnel, in creating vaccines against potential diseases soldiers might encounter or to test endurance against physical attacks and challenging combat environments (Murnaghan, 2017).

The use of animals extends beyond traditional roles, as exemplified by the CIA's Acoustic Kitty project during the 1960s. This project aimed to use cats for espionage within the Kremlin and Soviet diplomatic missions (Krishnan, 2016). According to Krishnan (2016), these cats underwent complex surgical procedures, including the implantation of microphones and transmitters; however, the project's first mission ended tragically when the cat was hit by a taxi shortly after being released, but that did not stop scientists and Intelligence Agencies from using animals in their military projects (p. 34).

The practical applications of transhumanist principles in military contexts have historically included various animal-based operations, from using elephants and dogs to more modern endeavours like the Acoustic Kitty project. These real-world instances provide a stark backdrop to our understanding of bio-enhancement and its ethical implications.

The bioforms in *Dogs of War*, with their enhanced cognitive and physical abilities, stand as exemplars of transhumanist aspirations. Rex, for instance, epitomises the pinnacle of physical augmentation, with his bulletproof skin and super-dense muscles, reflecting the transhumanist pursuit of surpassing human biological limits. His advanced cognitive functions, capable of intricate decision-making and understanding complex commands, parallel the transhumanist goal of significantly expanding the human intellect. Similarly, the collective entity of Bees represents a leap in collective intelligence, a concept that resonates with the transhumanist vision of shared and amplified cognitive processes. The Bees' ability to operate as a unified consciousness echoes the transhumanist ambition of transcending individual cognitive limitations and exploring new forms of intelligence that are distributed and cooperative. These align with the concept of using advanced biotechnology and genetic engineering to modify and enhance biology, which is a key aspect of transhumanism.

The bioforms represented in the novel are a narrative exploration of transhumanist possibilities. They stand at the frontier of a new era where the augmentation of living beings through technological means redefines the parameters of life. These creations are a testament to the transhumanist ideology in action, showcasing what might be possible when science pushes the limits of the natural world. In Tchaikovsky's vision, the bioforms are the pinnacle of this pursuit, embodying the strength, intelligence, and resilience that transhumanism seeks to achieve.

Discussion of Critical Posthumanism in the Novel

The narrative delves into the contentious position of transhumanism within the broader intellectual discourse on human evolution and technology, juxtaposing the optimistic aspirations of transhumanism with the ethical dilemmas presented by critical posthumanism. The inherent anthropocentrism within transhumanist thought suggests new power structures and scrutinizes the potential militarization of transhumanist technologies, prompting significant ethical and moral debates.

The distinction between humans and non-humans has been a subject of long-standing debate, with Western culture traditionally placing human reason and autonomy above other forms of life. This notion stems from humanist thinking, as elaborated in Başak Ağin's book *Posthümanizm: Kavram, Kuram, Bilim-Kurgu* (2020). For Ağin (2020), although the origin of the anthropocentric viewpoint is often attributed to the Age of Enlightenment, it is possible to trace the roots of this thought back to Ancient Greek philosopher Protagoras' (ca. 490–420 BCE) assertion that "Man is the measure of all things" (as cited in Ağin, 2020, p.39). This idea highlights the capacity of humans to comprehend and exert control over everything in the world. Throughout history, humans have consistently perceived themselves as distinct from nonhuman beings, attributing traits such as reason, morality, and consciousness exclusively to their species.

According to Braidotti (2013), the difference between human and non-human transcends the mere construction of the human notion, but it has also shaped the culture and ideology of western civilizations and led to the establishment of a hegemonic mindset known as Eurocentrism (p.14-15). This mindset prioritises a specific group of humans who align with the "legal codes of the modern West" (Braidotti, 2013, p.15) and marginalizes those who do not. This group includes individuals from diverse ethnicities, races, genders, people with disabilities, and animals that fall outside their definition of the human. Thus, they are "reduced to the less than the human status of disposable bodies" (Braidotti, 2013, p.15). Within the catalogue of marginalized entities, bioforms also find their place, especially in the context of *Dogs of War*.

In this context, where transhumanism extends the principles of Humanism, humanity is not merely at the centre of everything, but also tends to exploit any possible living or non-living being as a resource for their ambitious pursuits. The novel continually reflects the subordinate status of bioforms for human benefits as can be seen when the human master of the bioform unit explains their choice of animal as soldiers for warfare in the first place: "They come in a half-dozen different breeds, with more on the way, each tailored to a particular role. And they're not human; they have no rights" (Tchaikovsky, 2017, p. 34) he explains.

This commodification is further underscored when the Master and others discuss terminating the bioforms when they are no longer of use, regarding them as "disposable" and asserting that it is "cheaper and easier to breed new ones" (Tchaikovsky, 2017, p. 64). The stark reality of this commodification is laid bare in the Master's ruthless admission: the loss of canine lives is merely a means to an end. "It had cost them a lot of dogs. But then you could do to dogs what you could not do to man: You could make them superhuman, give them all the advantages they would need to rule the battlefields of the future. All you need was sufficient dogs and no real qualms about how many you ruined before you got it right" (Tchaikovsky, 2017, p. 24). Such perspectives in the novel expose the dark side of transhumanist aspirations - the moral costs of relentless pursuit of supremacy and the readiness to sacrifice countless lives in the process.

Transhumanism extends the anthropocentric viewpoint, often exploiting living and non-living beings for human ambition. The novel presents bioforms as subordinate entities, valued not for their sentience, but for their utility in warfare. In the novel, bioforms are created not for their intrinsic value as sentient beings, but for their utility to humans, particularly as weapons of war. They are perceived as commodities to be used and discarded when they no longer serve their purpose, exemplifying anthropocentric thinking.

The novel thereby critiques the anthropocentric and capitalist calculations at the heart of transhumanist military endeavors: the bioforms are perceived merely as commodities, created and discarded based on their usefulness in warfare. The cost-effectiveness of using bioforms like dogs becomes apparent when they are reduced to "disposable" (Tchaikovsky, 2017, p. 64) objects, and when their existence is denied. It is more economical to breed new bioforms than to invest in the extensive training and equipment required for human soldiers (Tchaikovsky, 2017, p. 34). Additionally, the absence of "grieving relatives when they died" (Tchaikovsky, 2017, p. 126) further underscores their utilitarian value. The use of bioforms in human conflicts and their subsequent confinement in remote facilities not only reflect the utilitarian and economic motivations of corporations influenced by transhumanist ideology, but also highlight the binary and exploitative nature of these ideologies, which are fundamentally grounded in an anthropocentric worldview.

In the novel, the Master who commands the bioforms fails to understand the other people's compassion towards Rex, believing that such a genetically engineered creature should be primarily valued for its economic potential. The lawyer advocating Rex's right at the court asserting "Something that thinks and feels like a human, so deserves some sort of recognition, some sort of basic rights" (Tchaikovsky, 2017, p. 168); however, "they are going to exterminate them" (Tchaikovsky, 2017, p. 162). As demonstrated by prevailing attitudes in Western society towards genetically engineered animals and mirrored in Master Murray's human-centred stance, the well-being and requirements of such beings often take a backseat when human interests are involved. In this sense, the bioforms in *Dogs of War* can be defined as the

other, becoming the mere examples of the victimization process perpetuated by transhumanist corporations.

By rejecting the idea of human exceptionalism and the dominance of humans over other life forms, posthumanism, which, according to Rosi Braidotti (2013), advocates for “an enlarged sense of interconnection between self and others, including the non-human and ‘earth’ others, by removing the obstacle of self-centred individualism.” (p.49-50). This perspective encourages us to reconsider our relationships with other life forms and the environment, promoting empathy, collaboration, and sustainable practices. This exploration underscores the complex interplay between these philosophical perspectives. That is to say, while posthumanism suggests a position that challenges the primacy of humanity and blurs traditional distinctions, transhumanism in the novel shows itself as yet another binary formulation.

A genuine understanding of posthumanism necessitates the recognition of biotech entities as unique individuals. This recognition entails accepting all aspects of their existence, whether they are a product of natural biology or genetic engineering. In the novel, the role of Rex in facilitating our comprehension of the interplay between biology and technology is emphasised as a means to understand the inherent connection within the framework of posthumanist thought. Within this context, it becomes imperative for us to consider both the biological aspects, in terms of biology and species, and the ethical dimensions when redefining what it means to humans in the context of posthumanism.

In *Dogs of War*, the crucial turning point occurs when Bioforms display intelligence, some cognitive capabilities and empathy. A notable instance is during a mission when Honey, a bioform part of Rex's unit, stops shooting because people they encounter are civilians who are scared. Honey says: “scared humans may do many things including attack us. Does that make them enemies just because they are scared?” (Tchaikovsky, 2017, p. 42). This pause in aggression stems from an emerging cognitive empathy; Honey contemplates the nature of fear and its implications, questioning whether the mere presence of fear in humans justifies their classification as enemies.

At another time, following the deactivation of an implant that enforces obedience, Rex begins to internally debate the morality of the commands issued by Murray, his mercenary leader. These moments of reflection are encapsulated within the internal monologues that take place in Rex's cybernetic skull, where he ponders the ethics of warfare and the criteria that define an enemy.

Rex's introspections are particularly evident when he contemplates the link between the presence of weapons stored in the tents at a camp they came across and the potential enemy status of the individuals there, a status that will be determined based on whether those humans attack them. His reflection challenges the binary thinking imposed by his previous programming:

There are many, many tents here, large and small, with many humans all around them. The tents could be storing weapons. We will have to check each of them. If we find weapons, does that make these humans enemies? There should be a link between these things but other humans without weapons have been declared enemies by Master. (Tchaikovsky, 2017, p. 41)

As indicated in the quotation above, Rex's introspection disrupts the programmed dichotomies of friend and enemy that have been ingrained in him. This represents a significant moment of cognitive dissonance and emerging autonomy as Rex starts to question the rigid classifications set by his creators. His reflection signifies the emergence of a moral compass that extends beyond the simplistic binary code of his programming, indicating the formation of ethical reasoning.

Rex's evolving understanding aligns with Wolfe's posthumanist critique of speciesism and Braidotti's postanthropocentric principles. These emphasise the importance of transcending the narrow definition of human and challenging established norms of identity and subjectivity. Rex's questioning indicates his move towards a posthuman subjectivity, where his self-awareness and moral considerations transcend the limitations of his design.

Another example illustrating Rex's capacity for autonomous decision-making arises when Rex and his companions take on the role of guardians. They defend the civilian residents of a village against the corporate soldiers who are determined to erase evidence of atrocities committed in Mexico. In doing so, the bioforms demonstrate a stark deviation from their initial programming, exhibiting self-awareness and an independent moral compass.

Surpassing the “design parameters” (Tchaikovsky, 2017, p. 240), which are the predetermined behaviours that humans have programmed into the augmented animals, expecting them to act solely based on these predefined traits without recognising their own agency, challenges the human-centric belief system that places humans above all other forms of life, while marginalising everything that is not human. Through these events, *Dogs of War* interrogates the core of transhumanist pursuits - questioning where the line is drawn between obedience and morality and how artificial intelligence may intersect with the human concepts of empathy and ethical decision-making.

In a broader context, it can be claimed that these bioforms, which Braidotti (2005) refers to as “technologically enhanced body-machines”, can be thought of as examples of Haraway's notion of the cyborg, which she describes as “a cybernetic organism, a hybrid of machine and organism” (Haraway, 1991, p. 149). The bioforms challenge entrenched politics that normalise binary oppositions, which are culturally produced, as well as established power structures and interests. Through characters like Rex, the narrative highlights the necessity of recognising biotech creatures as unique individuals within a posthumanist understanding.

In the novel, the delineation between animality and humanity is not just blurred, but significantly dissolved, challenging the conventional ontological divisions of human and animal. This depiction disrupts the entrenched anthropocentric perspective that has long privileged humans as the central, independent, and foundational beings, necessitating that all other entities be understood in relation to them. Such a portrayal creates a path for recognizing the agency of non-human entities by undermining the notion that humans are uniquely autonomous or disembodied entities within the universal order.

This is further reinforced by the bioengineered characters within the story, who embody the “enthralled promises of possible re-embodiments and actualised differences,” and their “Multiple, heterogeneous,” nature always carries with it “multiple virtual possibilities” (Braidotti, 2006, p. 204) suggesting a profound reconfiguration of beings. These human-animal hybrids, cybernetically enhanced and human-like in their actions, represent a deconstruction of the established concept of the human. Within this speculative future in the novel, the question of what it means to be and to become takes on new significance, pushing us to reconsider the essence of our being and the future of our existence in a world where the lines separating the technological and biological domains are becoming more blurred.

Acknowledging their unique identities means fully accepting all aspects of their existence, be it biological or genetically engineered. Through Rex, it is evident that posthumanist understanding necessitates us to recognise biotech entities as separate individuals and to re-evaluate our definition of human.

In the novel, the emergence of bioforms with advanced capabilities, such as Rex, presents a growing discomfort for humanity as well. As these beings display traits and levels of consciousness eerily similar to those of humans, which blurs the lines between human and animal, they elicit a sense of existential threat. As these bioforms become increasingly complex and harder to categorize, the sense of unease amongst humans escalates. The more these creatures demonstrate sophisticated and sentient actions, the more humanity finds itself grappling with a sense of threat. These bioforms, designed to be wild and lacking agency, are now exhibiting behaviours that suggest a depth of awareness and intelligence that are believed to exist only in humans. This progression not only challenges the very definition of humanity, but also stirs a profound existential threat as humans confront the reality of sentient beings beyond their own species. The author's portrayal of bioforms speaking and exhibiting human-like intelligence raises questions about agency and autonomy, which, according to Başak Ağin (2012), resonates with Julia Kristeva's concept of abjection.

Abjection describes the emotional response that arises when the boundary between the self (subject) and the other (object) becomes blurred. It is unsettling because it reminds individuals of a time before they understood their individual identity, resulting in both fear and identification with the source of this feeling. It opposes the sense of "I" or identity and threatens our understanding of ourselves. In simpler terms, humans often fear what blurs the line between the familiar and unfamiliar, particularly in the context of defining their identity (Ağin, 2012).

After being locked in barracks, Rex says that the guards fear them most when they talk. He says, "To talk is human: why are we more frightening when we are human than we are dog?" (Tchaikovsky, 2017, p. 165). This shows bioforms, like Rex, exist in an in-between state – neither purely animal or human. They possess heightened intelligence and human-like qualities, but they are still, in essence, animals modified for warfare. This in-between state can evoke feelings of abjection as they blur the lines between the familiar and the unfamiliar, challenging our clear categories of "human" and "non-human." The abjection felt towards the bioforms might also stem from the fear of them gaining agency and autonomy. As they are designed to be tools of warfare under human command, the idea of them rebelling or acting on their own could lead to a threatened breakdown in the human-animal hierarchy, aligning with Kristeva's ideas of a disruption in the distinction between subject and object (as cited in Ağin, 2012).

However, it is of utmost importance to clarify that neither posthumanist scholars nor Tchaikovsky subscribe to a technophobic viewpoint that fears or condemns technology; rather, they are critical of the intentions and contexts within which technology is developed and used. Their concern is with "how" and "why" technology is applied, and the social, political, and ethical dimensions of its integration into human life.

In the novel, the application of technology, particularly in the creation and utilization of non-human bioforms, is depicted with a dual edge. While technology itself is not demonized, the novel does portray the distressing consequences that can arise when technological advancements are employed without ethical restraint, especially regarding non-human entities. The character of Rex, a bioform, becomes a symbol of the boundary dissolution between human and non-human, organic and synthetic because Rex embodies the convergence of human, animal, and machine. Through Rex, Tchaikovsky illustrates a key posthumanist concept: that the essence of life and intelligence is not confined to organically born humans but can extend to artificial life forms created through technological means.

Yet, the exploitation of technology by corporations for malicious purposes gives rise to numerous ethical issues. In the novel, bioforms are manufactured for specific roles, often for combat or other forms of servitude, which exposes them to violence, exploitation, and a denial of autonomy. They are designed to obey, fight, and die without consideration for their experiences or the potential for suffering they may endure as sentient beings. These beings are believed to be expendable and disposable from the perspective of their human creators. When their usefulness is deemed to have ended, they are often terminated or abandoned without regard for their sentience. This reflects a concerning aspect of transhumanist ambition, where the pursuit of enhanced capabilities leads to a disregard for the intrinsic value of life that does not conform to the human norm.

However, it should be emphasised that the monstrous manifestations of the bioforms within the story are products of human action, echoing a Frankensteinian narrative, a term appropriated by Bruno Latour (2011) who posits that

..., we also misunderstand Dr. Frankenstein's real sin.

For Dr. Frankenstein's crime was not that he invented a creature through some combination of hubris and high technology, but rather that he abandoned the creature to itself. When Dr. Frankenstein meets his creation on a glacier in the Alps, the monster claims that it was not born a monster, but that it became a criminal only after being left alone by his horrified creator, who fled the laboratory once the horrible thing twitched to life. (Latour, 2011, p.19)

In the narrative of Dr. Frankenstein, the sin is not merely the act of creation itself, a blend of overreaching ambition and advanced technology, but rather the neglect and abandonment of the created being. This theme extends beyond the confines of the story, resonating with the broader ethical considerations of our responsibilities towards our creations, whether they should be technological advancements or other manifestations of human ingenuity. Often, we find ourselves in a position where we hastily cast blame upon the creations themselves - be it artificial intelligence, industrial machinery, or any other product of human innovation - for the challenges and dilemmas they present. Latour suggests that our failure lies not in our act of creation, but in our failure to responsibly manage, guide, and nurture them.

The tale of Dr. Frankenstein and his creature serves as a significant allegory, urging us to consider the moral obligation we bear towards our creations. Just as the creature was not inherently monstrous, but was rendered so through neglect and isolation, our technologies and innovations may pose risks not because of their inherent nature, but due to our lack of engagement, understanding, and ethical stewardship over them.

As we delve deeper into the analysis, Latour's insight becomes increasingly relevant. The novel depicts the themes of desertion and the subsequent destruction of animal lives at the hands of their human creators, which swell to monstrous magnitudes. These themes serve as a grim reflection of our societal behaviours towards technology and nature. The story serves as a cautionary tale, warning of the grim consequences that arise from humanity's inclination to create and then forsake, not just technology, but the very essence of life that technology has been intertwined with. The narrative, through its posthumanistic framework, underscores the ethical imperative to care for and coexist with our creations, whether they should be technological or biological, to prevent a future marred by the monstrosities of our own making.

Conclusion

Transhumanist delineation of non-human bioforms, regulated by a dualistic logic, emphasizes the prevailing belief that non-humans are fundamentally different from humans and, as such, not entitled to equal rights. Therefore, bioforms are relegated to the role of "disposable bodies," (Braidotti, 2013, p.15)- a term that serves to benefit humanity - and it is reflective of an exclusionary agenda within transhumanist thought.

Master Murray's depictions of Rex, the bioform dog, as inherently dangerous and wild is a direct manifestation of the violence against bioforms, a recurring theme in the novel. This portrayal not only exemplifies a hierarchical view of life forms, but also directly challenges posthumanist discourse which seeks to dismantle such hierarchies. The novel thereby aligns with the posthuman ethos as articulated by Francesca Ferrando who suggests that "[p]osthumanism offers a theoretical invitation to think inclusively, in a genealogical relocation of humanity within multiversality...and alterity within the self..." illustrating that there are "alternative human embodiments" (Ferrando, 2014, p. 220).

In the novel, Tchaikovsky vividly illustrates these "alternative human embodiments" (Ferrando, 2014, p. 220). through characters like Rex, who, despite his non-human origins, exhibit traits and emotions typically associated with humans, thus blurring the lines between human and non-human entities. This novel not only critiques the limitations of humanism and anthropocentrism but also serves as a storytelling mechanism to explore aspects of existence that are quintessentially human yet extend beyond our traditional understanding. These include the emergence of complex online identities and the concept of 'Homo cyberneticus' (Ferrando, 214, p. 220) - a new hybridization of humans and technology that challenges our preconceptions about agency, consciousness, and the essence of life itself.

By showcasing the intimate bond between Rex and his human companions, the novel provides "a new way of understanding the human subject in relationship to the natural world in general" (Bolter, 2016, p. 1) and "a new epistemology that is not anthropocentric and therefore not centered in Cartesian dualism" (Bolter, 2016, p. 1), such as nature/culture, human/animal, and the like (Bolter, 2016, p. 1).

Through its narrative, *Dogs of War* interrogates the prevailing hierarchy of beings, presenting a compelling case for re-evaluating the ethical frameworks that govern our interaction with beings that are both like and unlike us. It invites readers to consider a future where the lines between human and machine, organic and synthetic, are blurred, signalling a new understanding of life in the posthuman era.

Dogs of War serves as a timely reminder that our vision of a transhuman future must incorporate ethical considerations, checks and balances, to ensure that technology serves the betterment of all sentient beings, rather than reinforcing existing power structures. It underscores the urgency of engaging in critical discussions about the moral and ethical implications of advanced technology in shaping our future.

References

- Ağın, B. (2012). *The agency question: Animal as the subject/object/abject in Hollywood* [Paper presentation]. V Biennial Conference of EASLCE, Tenerife, Spain.
- Ağın, B. (2020). *Posthümanizm: Kavram, kuram, bilim-kurgu* (1st ed.). Siyasal Kitabevi.

- Bolter, J. D. (2016). Posthumanism. In K. B. Jensen, E. W. Rothenbuhler, J. D. Pooley, & R. T. Craig (Eds.), *The International encyclopedia of communication theory and philosophy* (pp. 1-8). <https://doi.org/10.1002/9781118766804.wbiect220>
- Bostrom, N. (2005a). Transhumanist values. *Journal of Philosophical Research*, 30(Supplement), 3-14. https://doi.org/10.5840/jpr_2005_26
- Bostrom, N. (2005b). In defense of posthuman dignity. *Bioethics*, 19(3), 202-214.
- Braidotti, R. (2005). Affirming the affirmative: On Nomadic affectivity. *Rhizomes*, 11/12. <http://www.rhizomes.net/issue11/braidotti.html>
- Braidotti, R. (2006). Posthuman, all too human: Towards a new process ontology. *Theory, Culture & Society*, 23(7-8), 197-208. <https://doi.org/10.1177/0263276406069232>
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Polity Press.
- Ceiridwen, T. (2001). Romancing the bomb: Marine animals in naval strategic defense. *Organization & Environment*, 14(1), 105-113. <http://www.jstor.org/stable/26161717>
- Doede, B. (2009). Transhumanism, technology, and the future: Posthumanity emerging or sub-humanity descending?. *Appraisal*, 7(3), 39-54.
- Ferrando, F. (2014). The body. In Ranisch, R. and Sorgner, S. L. (Eds.), *Post- and transhumanism: An introduction* (1st ed., pp. 213-226). Peter Lang. <https://doi:10.3726/978-3-653-05076-9>
- Haraway, D. (1991). *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature*. Routledge. <https://doi:10.1111/j.1467-8519.2005.00437.x>
- Islam, M. (2016). Posthumanism: Through the postcolonial lens. In D. Banerji, & M. Paranjape (Eds.), *Critical posthumanism and planetary futures* (1st ed., pp. 115-129). Springer. https://doi.org/10.1007/978-81-322-3637-5_7
- Krishnan, A. (2016). *Military neuroscience and the coming age of neurowarfare*. Taylor & Francis.
- Latour, B. (2011). Love your monsters. *Breakthrough Journal*, 2(11), 19-26.
- Murnaghan, I. (2017, November 14). *Animal tests in military defence*. About Animal Testing. <https://www.aboutanimaltesting.co.uk/animal-tests-military-defence.html>
- Nayar, P. K. (2018). *Posthumanism*. John Wiley & Sons.
- Ranisch, R., & Sorgner, S. L. (Eds.). (2014). *Post- and transhumanism: An introduction* (1st ed, pp. 7-27). Peter Lang. <https://doi:10.3726/978-3-653-05076-9>
- Tchaikovsky, A. (2017). *Dogs of war*. Bloomsbury Publishing.
- Wolfe, C. (2003). *Animal rites: American culture, the discourse of species, and posthumanist theory* (1st ed.). University of Chicago Press.
- Wolfe, C. (2010). *What is posthumanism?*. University of Minnesota Press.

57. Divided Selves in Exile: Third Space in Louis de Bernières' *Birds Without Wings*¹

Neslihan GÜNAYDIN ALBAY²

APA: Günaydın Albay, N. (2024). Divided Selves in Exile: Third Space in Louis de Bernières' *Birds Without Wings*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 972-982. DOI: 10.29000/rumelide.1471668.

Abstract

Set in the early 20th century, Louis de Bernières' novel *Birds Without Wings* focuses on the divided identities negatively influenced by wars, exile, and migration in southwestern Anatolia just before the decline of the Ottoman Empire and foundation of Republican Turkey. Based on the decision of population exchange, a great number of non-Muslim people were deported to a foreign land (Greece), away from the newly defined borders of the new Turkish Republic. In his novel *Birds Without Wings*, Louis de Bernières scrutinizes this social phenomenon and questions the significance and validity of the notions such as race, religion, ethnicity or language in the nation building process. The author deplores the loss of multicultural lifestyle in a utopian, idyllic Anatolian town with the displacement of Greek and Armenian residents. The multicultural structure of society penetrates into the formal and narrative features of the novel, such as multiplicities in viewpoints, a mixture of genres, different languages and the use of nicknames for protagonists. Intercultural encounter provokes hybridity and leads to the emergence of multiplicities in society. However, the exchange of population puts an end to the long-established multicultural society structure, a dynamic cultural exchange and negotiation. The use of multiple voices, multiple characters, narrative techniques, and multiple languages in fact celebrates the hybridity and plurality of worlds throughout the novel. Homi K. Bhabha's concept of the in-between third space challenges the formation of cultural identity in hybrid societies, simultaneously embracing multiplicities, pluralities, and hybridity. The writer signals to the existence of such a harmonious heterogenous society in Anatolia in the past time and laments for the loss of such an idyllic lifestyle reigned by mutual love, respect, tolerance and cooperation. The purpose of this paper is to interrogate how Bhabha's conceptualisation of "third space" finds a place in the lives of divided selves in Louis de Bernières' *Birds Without Wings* and to demonstrate how it deconstructs the binary thought and essentialist identity in intercultural encounters.

¹ **Statement (Thesis / Paper):** A short summary of this article was published with the following colophon: [G. Albay, Neslihan (2023). "Divided Selves in Exile: Third Space in Louis de Bernières' *Birds Without Wings*", 17th International Language, Literature and Culture Research Congress, November 2-6, Antalya]. It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received – Ithenticate, Rate: 20

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 16.02.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1471668

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

² Dr. Öğr. Üyesi, Doğu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., Doğu University, Faculty of Arts and Sciences, Department of English Language and Literature (İstanbul, Türkiye), nalbay@dogus.edu.tr, n.albay87@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-1933-0125 **ROR:** https://ror.org/0272rjm42, **ISNI:** 0000 0001 0842 3532

Keywords: Louis de Bernières, *Birds Without Wings*, divided self, Other, exile, identity, third space

Sürgündeki Bölünmüş Benlikler: Louis de Bernières'in Kanatsız Kuşlar'ındaki Üçüncü Mekan³

Öz

Louis de Bernières'in 20. yüzyılın başlarında geçen Kanatsız Kuşlar romanı, Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküşü ve Cumhuriyet Türkiye'sinin kurulmasından hemen önce Güneybatı Anadolu'da savaşlar, sürgünler ve göçlerden olumsuz etkilenen bölünmüş kimliklere odaklanmaktadır. Nüfus mübadelesi kararına istinaden çok sayıda gayrimüslim, yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin yeni belirlenen sınırlarından uzakta, yabancı bir ülkeye (Yunanistan) sürgün edildi. Louis de Bernières, Kanatsız Kuşlar adlı romanında bu toplumsal olguyu irdelemektedir ve ulus inşa sürecinde ırk, din, etnik köken veya dil gibi kavramların önemini ve geçerliliğini sorgulamaktadır. Yazar, Rum ve Ermeni sakinlerin yerinden edilmesiyle ütopyik, cennet gibi bir Anadolu kasabasında çok kültürlü yaşam tarzının kaybolmasından üzüntü duymaktadır. Toplumun çok kültürlü yapısı, romanın bakış açılarının çokluğu, türlerin karışımı, farklı diller ve başkahramanlara takma adlar verilmesi gibi biçimsel ve anlatsal özelliklerine de nüfuz eder. Kültürlerarası karşılaşma, melezliği kışkırtmakta ve toplumda çoğulluğun ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Ancak nüfus mübadelesi, köklü çok kültürlü toplum yapısına, dinamik bir kültürel alışverişe ve müzakereye son vermiştir. Çoklu seslerin, çoklu karakterlerin, anlatım tekniklerinin ve çoklu dilin kullanımı aşında roman boyunca dünyanın melezliğini ve çoğulluğunu övmektedir. Homi K. Bhabha'nın aradaki üçüncü alan kavramı, çoklukları, çoğulculukları ve melezliği aynı anda kucaklayarak melez toplumlarda kültürel kimliğin oluşumuna meydan okuyor. Yazar, geçmişte Anadolu'da böylesine uyumlu, heterojen bir toplumun varlığına işaret etmekte ve karşılıklı sevgi, saygı, hoşgörü ve iş birliğinin hüküm sürdüğü böylesine cennet gibi bir yaşam tarzının kaybolmasından yakınmaktadır. Bu makalenin amacı, Louis de Bernières'in *Kanatsız Kuşlar* adlı eserinde Bhabha'nın "üçüncü mekan" kavramsallaştırmasının bölünmüş benliklerin yaşamlarında nasıl yer bulduğunu sorgulamak ve kültürlerarası karşılaşmalarda ikili düşünceyi ve özcü kimliği nasıl yapısöküme uğrattığını göstermektir.

Anahtar Kelimeler: Louis de Bernières, Kanatsız Kuşlar, bölünmüş benlik, Öteki, sürgün, kimlik, üçüncü mekan

Introduction

Depicting the early twentieth-century politics between Turkey and Greece, Louis de Bernières' novel *Birds Without Wings* focuses on the divided identities negatively influenced by wars, exile, and

³ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makalenin kısa özeti [G. Albay, Neslihan (2023). "Sürgünde Bölünmüş Benlikler: Third Space in Louis de Bernières' *Birds Without Wings*", 17. Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Kongresi, 2-6 Kasım, Antalya] künyesiyle yayınlandı. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %20

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 16.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1471668

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

migration in southwestern Anatolia just before the decline of the Ottoman Empire and foundation of Republican Turkey. Based on the decision of population exchange, a great number of non-Muslim people were deported to a foreign land (Greece), away from the newly defined borders of the new Turkish Republic. In his novel Louis de Bernières scrutinizes this social phenomenon and questions the significance and validity of the notions such as race, religion, ethnicity or language in the nation building process. The author deploras the loss of multicultural lifestyle in a utopian, idyllic Anatolian town with the displacement of Greek and Armenian residents. The multicultural structure of society penetrates into the formal and narrative features of the novel, such as multiplicities in viewpoints, a mixture of genres, different languages and the use of nicknames for protagonists. Intercultural encounter provokes hybridity and leads to the emergence of multiplicities in society. However, the exchange of population puts an end to the long-established multicultural society structure, a dynamic cultural exchange and negotiation. The use of multiple voices, multiple characters, narrative techniques, and multiple languages in fact celebrates the hybridity and plurality of worlds throughout the novel. Homi K. Bhabha's concept of the in-between third space challenges the formation of cultural identity in hybrid societies, simultaneously celebrating multiplicities, pluralities, and hybridity. The writer signals to the existence of such a harmonious heterogenous society in Anatolia in the past time and laments for the loss of such an idyllic lifestyle reigned by mutual love, respect, tolerance and cooperation. This study aims to interrogate how Bhabha's conceptualisation of "third space" finds a place in the lives of divided selves in Louis de Bernières' *Birds Without Wings* and to demonstrate how it deconstructs the binary thought and essentialist identity in intercultural encounters.

De Bernières offers an alternate historical perspective from the Western viewpoint, expressing his critical stance towards the Independence war and the subsequent emergence of nationalism. He portrays these events as peculiar tragedies stemming from the eradication of cultural, ethnic, and religious diversity in late Ottoman society. Through his romanticized portrayal of the multicultural and multi-religious Ottoman Empire, De Bernières takes a critical stance against the emerging Turkish nationalist ideology during the late Ottoman period. Although his fiction is grounded in historical events, it functions as a creative projection of contemporary English values onto the Ottoman and Turkish past. Consequently, his fictionalized portrayal of Turkey and Turkish identity acts as a type of historical therapy, revealing diverse layers of fantasy. In her MA thesis whose second chapter is entitled "Creating and Dismantling a Late-Ottoman Multicultural Paradise in *Birds Without Wings*", Derya Bademkiran analyses *Birds Without Wings* by Louis de Bernières with a criticism of the extinction of a multicultural society. Her thesis begins by offering contextual information on the consequences of the First World War and the War of Independence, investigating their individual implications through the lens of Bruce Clark and Reşat Kasaba's works. In the opening section of Chapter 2, titled "Forging a Multicultural Paradise", the analysis explores the ambivalent perspective presented in De Bernières' narrative regarding the formation of Turkish identity. It specifically focuses on how the novel portrays the tragedy stemming from the emerging spirit of Turkish nationalism. This section argues that De Bernières idealizes the multi-ethnic and religious Ottoman Empire, portraying it within the context of an idyllic, prelapsarian village. The analysis uncovers the novel's critical perspective on the Independence war and pre-nascent nationalism, presenting them as the catalysts for a fall from grace, culminating in tragedy throughout the narrative. "Without any doubt, declaration of any war would be the cause of a state of emergency which provides the necessary atmosphere for homines sacri to be created as Derrida comments in his seminars when the state or the sovereign wages or joins to war, he treats the enemies like non-humans (Derrida, 2009, p. 73)" (Ozdinc,2022, p.521).

While the novel refrains from taking a specific political stance, its primary critique is directed towards global politics, highlighting the destructive consequences for individuals. In contrast to the Turkish official historiography advocating for societal homogenization, *Birds Without Wings* takes an opposing stance on the necessity of the nation-building process during the late Ottoman period. De Bernières' narrative avoids depicting the pre-nationalist era of the Empire as troublesome; instead, it presents it as idyllic. One of the major tragedies arising from the nationalist enthusiasm and the Independence war, according to the novel, is the creation of a sense of "otherness" in society, leading to the disruption of harmony and tolerance among diverse communities. The characters' personal narratives offer a fictional yet vivid personal perspective on a specific historical period. Through this historical reinterpretation, the narrative portrays the war and the exchange as calamitous events for small communities. It delves into the varied ways in which the war affected ordinary individuals from diverse backgrounds, resulting in tragic consequences in their lives. De Bernières brings a personal touch to history by allocating chapters to individual stories, each aiming to recount the ordeals of violence, trauma, and nostalgia resulting from the wars and the exchange.

Theoretical Framework

Hybridity stands as a central theme in postcolonial literary theory, with Homi K. Bhabha being a prominent figure in its exploration from various perspectives. As defined by Ashcroft, hybridity involves "the creation of new transcultural forms within the contact zone produced by colonization" (Ashcroft, 2007, p. 108). This transcultural form can manifest in diverse realms, including politics, culture, and linguistics, signifying cultural interplay within the context of postcolonial studies. Bhabha employs the term "hybridity" to articulate his perspectives on cultural identity, viewing it as an unintended outcome of the colonial power's attempts to define and influence the identity and culture of the colonized. According to Bhabha, the dynamic interaction between the colonizer and the colonized has engendered a distinctive, blended cultural identity. He labels this convergence as "Third Space enunciation" or simply "hybrid space," contending that this "Third Space" represents the sole platform fostering genuine dialogue between cultures.

The intervention of the Third Space of enunciation, which makes the structure of meaning and reference an ambivalent process, destroys this mirror of representation in which cultural knowledge is customarily revealed as an integrated, open, expanding code. Such an intervention quite properly challenges our sense of the historical identity of culture as a homogenizing, unifying force, authenticated by the original Past kept alive in the national tradition of the People. In other words, the disruptive temporality of enunciation displaces the narrative of the Western nation (Bhabha, 1996, p.37).

Hybridity, born out of colonialization, offers a novel perspective for comprehending and portraying colonized cultures, free from the confines of cultural stereotypes propagated by colonial narratives. Bhabha asserts that the elusive "Third Space," inherently difficult to define, serves as a platform for cultural expression. This concept underscores that cultural symbols and meanings lack a fixed origin or stability, enabling signs to be reinterpreted, reclaimed, placed in a new historical context, and understood differently (Bhabha, 1996, p.37). In utilizing the concept of hybridity to articulate his insights on cultural identity, Bhabha argues that it unexpectedly emerges from colonial attempts to mold and shape the identities of the colonized. The interplay between the colonizer and the colonized gives rise to a unique, hybrid cultural identity. Bhabha terms this realm of interaction as "the Third Space enunciation" or simply "a hybrid space." He suggests that this "Third Space" serves as the exclusive nexus where genuine intercultural dialogue can take place. Traditionally, time and space, pivotal

elements of fictional texts, have often been treated and examined separately within textual studies. However, Russian critic Mikhail Bakhtin diverged from this approach, introducing the concept of chronotope, asserting that time and space should be analyzed in tandem. This concept, rooted in Albert Einstein's "Theory of Relativity," underscores the interconnectedness of time and space. Bakhtin, highlighting the correlation between chronotopes and ideology, posited that the ideology of a text can be revealed through its chronotopes. Bakhtin's exploration involved the analysis of various novels, leading to the identification of diverse chronotope types such as road-encounter, provincial town, castle, guest room-lounge, and threshold. Furthermore, he noted that these chronotope types are not exhaustive, and there exist numerous other variations. In the two texts under examination in this study, the chronotope of the road, either directly or indirectly, conveys the notion that the sons of the nation should be "on the same path, ideology." On the other hand, mansions within the texts convey ideologies such as Ottomanism, Islamism, and Westernism. However, across the entirety of the text, they convey the idea that these ideologies are no longer viable, emphasizing that salvation lies in Turkish Nationalism. Halls serve as spaces that bring together groups with divergent ideologies, providing a platform for the expression of their ideas and, in turn, unveiling these ideologies. Consequently, the halls in the texts either directly endorse the righteousness of Turkish nationalists or underscore the imperative nature of the ideology by highlighting injustices and negative attitudes from the "other." Thresholds and chronotopes associated with thresholds manifest themselves as both individual and social thresholds in the texts. Within the novel, this state of being on the threshold primarily materializes in the context of belonging to the nation or being associated with the "other," and the struggle to maintain an identity.

Furthermore, chronotopes are the cases in which events occur and they are the places where the plots are knotted and serve as the basic point from which the fictions are opened (Bakhtin, 2001, p.234). Chronotope is a space specialized to a certain time once upon a time. It is the situation where a space expresses a certain value and a regular time for the piece and when space comes together with that specific time period, it acquires a special value and meaning. Hence chronotopes are of fundamental importance for making sense of texts. It can be argued that this role of chronotopes will be more visible and functional, especially in literary texts written within an ideological framework. When considered in the context of modern Turkish literature, it can be thought that this concept will contribute to the meaning of the reconstruction of literary texts written in line with nationalism and nation building. Such a review reveals the ideological dimension of the value attributed to time and space particularly in the novel *Birds Without Wings*. For the plot of this historical fiction novel, time and space bear both historical, ideological and symbolic meaning. The time covered in the novel symbolizes the ideological breaking points of Turkish history.

Exploring Identity through a Post-War Diaspora Lens

The concept of "identity" has garnered considerable attention from researchers across diverse fields, including humanities and social sciences. In political science, for instance, discussions on "identity" have played a pivotal role, particularly in studies related to nationalism and ethnic conflict within the realm of comparative politics. Similarly, political theory extensively explores the concept of "identity" in discussions concerning gender, sexuality, nationalism, ethnicity, and culture. This exploration often involves contrasting these topics with liberal perspectives and other viewpoints. Despite the increasing focus on the theme of "identity" in political science, this field falls behind recent advancements in history and humanities. Social historians, literary scholars, and cultural experts have turned their attention to the historical and cultural formation of various identities. The burgeoning interest in this subject can be

attributed to various influences, ranging from the theories of Michel Foucault to contemporary debates on multiculturalism.

The exploration of identity stands at the core of postcolonial and post-war studies. Since the conclusion of World War II, scholars have dedicated substantial efforts to comprehend postcolonial identities, delving into their formation and the challenges they encounter. These theorists present diverse viewpoints on the shaping of identities in the aftermath of decolonization and the enduring impacts of colonialism. The understanding of identity, its significance, and the perceived crises associated with it often vary depending on the theorist, the specific time period under scrutiny, and the particular facets of identity being investigated. The concept of identity is among the most extensively discussed topics in postcolonial theory and studies. The pursuit of self-definition saw a significant surge following the independence movements of recently liberated nations. This trend became particularly pronounced with the rise of migration and the establishment of multicultural societies. The focus on identity is not confined solely to theoretical and literary realms but also extends to various facets of daily life. Many scholars argue that colonial influences have played a pivotal role in molding these complex identity dynamics. Pieterse highlights that during decolonization, “as colonial identities began to fade, the study of identity became more prominent” (2002, p.9).

Numerous scholars are keen on comprehending the postcolonial identity crisis, considering it a pivotal element in the intricacies arising from postcolonialism. Ashcroft, Griffiths, and Tiffin underscore the significance of place and displacement in the postcolonial quest for identity, contending that the crisis revolves around establishing a robust connection between the self and one's environment or position in the world. Consequently, this subject has garnered considerable attention, with scholars eager to explore, understand, and engage in discussions about it. In the contemporary world, a substantial wave of migration and displacement is unfolding. Individuals from various regions globally are frequently on the move, often leaving their homes and seeking refuge elsewhere. Western nations, in particular, have transformed into melting pots, embracing a diverse amalgamation of cultures and nationalities. This shift has prompted a new comprehension of cultural identities, where the sense of being unrooted and out of place is prevalent. Said's works place significant emphasis on the experiences of exile and the circumstances faced by immigrants. He regards these experiences as crucial for grasping the contemporary notions of culture and identity, particularly in light of their profound connection to the notion of the “home” left behind. In “Reflections on Exile,” Said suggests that “modern Western culture is, to a large extent, the work of exiles, emigres, refugees” (Said, 2002, p. 173). He underscores that “the distinction between earlier exiles and those of our own time is, it is crucial to emphasize, scale: our era—with its modern warfare, imperialism, and the quasi-theological aspirations of totalitarian rulers—is indeed the age of the refugee, the displaced person, mass migration” (Said, 2002, p. 174).

Birds Without Wings explores the theme of displacement through its central characters, shedding light on how war and cultural imperialism give rise to the dire consequences of being uprooted and engender complex identity issues. De Bernières explores how this displacement gives rise to intricate identity issues. War, as portrayed in the narrative, becomes the origin of various sorrows, uprooting individuals and instigating identity crises. For instance, Ibrahim, a character both plain and complex in the novel, can be identified by various names, titles, and therefore, identities. He embodies Ibrahim the Goatherd, Ibrahim the beloved of Philothei, Ibrahim the accused murderer, Ibrahim the war victim, Ibrahim the mad... In the chapter where he speaks as the narrator, declaring “I am Ibrahim,” he offers a similar insight into his multiple selves: “I am Ibrahim the mad, who used to be Ibrahim the Goatherd, and I have an excuse, and there is a little tiny man who is not mad, who hides in one corner of my head” (De

Bernières, p.565). The traumatic impact extends beyond Ibrahim's world, affecting all central characters. At the core of this exploration is the notion that war, with its devastating consequences and enduring aftermath, serves as the primary catalyst for the numerous challenges faced by societies and individuals. Through the intricacies of storytelling, de Bernières not only unveils the far-reaching consequences of war but also underscores the personal, intimate suffering stemming from significant geopolitical conflicts. The quote from Said, "Just beyond the frontier between 'us' and the 'outsiders' is the perilous territory of not-belonging: this is where, in a primitive time, peoples were banished, and where in the modern era immense aggregates of humanity loiter as refugees and displaced persons" (Said, 2002, p.177), resonates with de Bernières' exploration of displacement and the struggles of not belonging. The novel is expected to carve out a realm for examining how language imposes constraints on identity, power dynamics, and the formation of individual selves:

'Where is Greece?'

'Over the sea. It's not far. Don't worry, you will be looked after by the Greeks and the Franks. They will find you new homes as good as your old ones.'

'Are the Greeks Ottomans like us?'

'No, from now on you are Greeks, not Ottomans. And we are not Ottomans anymore, either, we are Turks.' The sergeant held out his hands and shrugged. 'And tomorrow, who knows? We might be something else, and you might be Negros, and rabbits will become cats.' (De Bernières, p. 527)

It's startling to witness the character being pulled into the self-determining web of interconnections and the factitious construction of identities. At the core of contemporary postcolonial discourse lie themes covering the psychology of the colonized, their integration into society, the inherent sense of otherness, and the resulting dissatisfaction. This academic field has witnessed the emergence of significant works shedding light on the emotional distress faced by individuals under colonization who internalized the ideologies of the colonial rulers. Homi K. Bhabha, a prominent figure in postcolonial studies, delves into the intermingling of cultures, while Edward W. Said explores the East-West dynamic and their perceptions and interactions, notably in his influential work *Orientalism*. Since the 1980s, Bhabha has solidified his position as a key voice in postcolonial theory. Much like Edward Said, Bhabha underscores that colonialism is founded on prejudices and assumptions that portray Eastern and other colonized cultures as subordinate. These misconceptions, in turn, justify the actions and interventions of colonial powers in these regions. This perspective illuminates the manipulative strategies employed by colonial powers to craft a distorted image of the 'other', ultimately serving their imperialist objectives.

Bhabha underscores that the colonial portrayal of the 'other' fluctuates between the extremes of particularity and similarity, giving rise to what he terms 'colonial ambivalence.' The concept of the third space, according to Bhabha, fundamentally challenges "the binary thought and essentialist identities produced by colonial knowledge" (Bhabha, 1990, p.276). This concept dismantles the binary oppositions such as the self and the other, the colonizer and the colonized, or the East and the West. Furthermore, the third space is characterized by ambiguity and the rejection of colonial authority, deconstructing authentic and essentialist polarities (Bhabha, 1990). In doing so, the novelist dissects essentialist identities, challenges and reconstructs the postcolonial discourse, questioning binary oppositions like the East and West or Christian and Muslim. This study critically assesses Bhabha's conceptualization of the third space and explores its constraints in countering colonial and neocolonial exploitation in the contemporary world. *Birds Without Wings*, as a multi-layered novel interweaving history, myth, memory, and imagination, also embraces a postmodern perspective by celebrating multiplicities, pluralities, and hybridity.

Dislocation of identities: Divided Selves against the Divided World

When individuals are exiled voluntarily or involuntarily, they are very probable to experience an identity crisis resulting in divided selves. When they are involved in joining in another heterogonous society due to the identity politics of the host country, in contrast to homogenization, they are covered into fragmented identities in an ever-changing, globalising world as a consequence of migration and hybridity. Said highlights that “exile is never the state of being satisfied, placid, or secure,” defining it as a life led outside habitual order—nomadic, decentred, and contrapuntal. However, just as one begins to acclimate to exile, its unsettling force erupts anew (Said, 2002, p.186). He refers to the individuals forced to go out of their comfort zone owing to external factors such as exile, war or migration and driven to an ambiguous position in the third space. Nevertheless, challenging colonial power in the third space can lead to psychological and spiritual liberation, representing a form of decolonizing the mind. Bhabha's idea of the third space seeks to disrupt colonial dominance by suggesting a space for cultural negotiation that encourages hybridity. This blending challenges the colonial narrative of fixed identity based on binary oppositions like colonizer/colonized or East/West. This subversion of colonial structures may play a role in achieving psychological and spiritual liberation, mirroring the process of decolonizing the mind. When individuals fail to overcome their personal ordeals or figure out the right way to deal with the intricacies of the modern world, they are overwhelmed both mentally and psychologically, which transforms them into fragmented identities or divided selves like Ibrahim the Mad, Drosoula or Circassian concubine Leyla Hanım in *Birds Without Wings*. The characters in the novel are portrayed as birds without wings that “are always confined to earth, no matter how much [they] climb to the high places and flap [their] arms” by the author himself(2005, p.621) and they are changed into homines sacri (sacred men) during a state of political emergency as the footfall of the upcoming change as highlighted by Tuğçe Özdiñç by an Agambenian reading (Ozdinc, 2022, p. 517).

Individuals struggling to preserve their cultural identity in multiplicities envision the third space as place where they feel at home despite all challenges and find an appropriate atmosphere to survive and perform their peculiar cultures. In *The Location of Culture* (1994), Bhabha concludes that cultural identity lacks originality, homogeneity, and a shared history. Thus, he asserts that “[t]he access to the image of identity is only ever possible in the negation of any sense of originality or plenitude” (Bhabha, 1994, p. 51). Cultural identity is ever-changing, constantly being shaped and reshaped through ongoing negotiations within what Bhabha refers to as the “third Space”. This space, “though unrepresentable in itself, (...) constitutes the discursive conditions of enunciation that ensure that meaning and symbols of culture have no primordial unity or fixity” (Bhabha, 1994, p.37). Bhabha places the idea of the Third Space at the heart of relationships between colonizers and the colonized in terms of cultural identity. He proposes that navigating through this Third Space is the pathway to advancing in human history and reaching a state beyond the current social and cultural paradigm. Only when each country achieves to create a third space for Other cultural and ethnic groups and encourages its maintenance for the sake of social unity and solidarity, cultural and identity politics would gain a great success worldwide in the name of humanity. Likewise, Laing argues that the ontological security of an individual refers to a condition in which s/he has “a sense of his presence in the world as real, alive, whole” (Laing, 1990, p.39). This unification with the whole universe without any discrimination will make the third space meaningful and indispensable for migrants, dispossessed and fragmented identities.

In *Birds Without Wings*, the author creates such a character as the Circassian mistress or concubine Leyla Hanım in order to show how individuals search for their cultural identity wherever they migrate or how they transcend cultural barriers in Third Space in a process of recreating and redefining cultural

identity. Homi Bhabha defines the third space as the gaps between conflicting cultures—an intermediate realm “that gives rise to something different, something new and unrecognizable, a new area of negotiation of meaning and representation”. Within this “in-between” space, fresh cultural identities take shape, undergo reformulation, and remain in a perpetual state of evolution. For quite a long time Leyla Hanım or Ionna (her Greek name) achieves to disguise her real identity just to open a new page over her dark past and to start a new life with Rüstem Bey who bought her as his concubine in Istanbul. Philothei and Drosoula become good companions to her, while she is struggling with the feeling of social and individual loneliness that dominate her inner world. In order to alleviate the pain of her deep longing for homeland, Ithaca she is afflicted with being a migrant and not speaking her mother tongue. She feels profound frustration when she witnesses that the Greek people in the village speak only Turkish and forgot their native language. Despite all her efforts to conceal her real identity, her Greek origin and her nationalist feelings overflow when she is informed about the deportation of the Christian villagers into Greece. She is a symbolic character in the novel as she represents all what other migrants suffer from or experience on their exilic lifestyle.

Furthermore, *Birds Without Wings* unveils the multiple layers of repressed memories and forgotten stories of Greek Christians and Muslim Turks living side by side in private and public sphere at the time of the Ottoman Empire. In the novel the familiar domestic sphere “home” which is associated with peace and security, turns into an alien, unknown, and in-between space where characters feel isolated and homeless within the household itself. Throughout the novel the concepts of home and family are questioned and after the decision of population exchange, multiple versions of oppression, isolation, and power struggles in the lives of Christian Greeks and Muslim Turks are exposed. The ethnic and minority characters long for a house, a room, and a space of their own. For instance, one of the central characters in the novel, Drosoula suffers from being out of place, and living away from her culture and community makes her feel disconnected. She immigrated to a new world attempting to make a space, a home that is safe with her old-world values. The new world and the city in which she labors, is filled with pain, grief, and sorrows for her and other first-generation immigrants. Drosoula contends with the complexities of assuming the roles of a mother, a Greek Christian, and a Turkish identity, finding herself in what Homi K. Bhabha terms “the third space”—a perpetual state of neither fully belonging to one nor the other (2004, p.21). Drosoula plays the role of the mouthpiece of all repressed migrants and exiles, and shares her experiences regarding her in-betweenness as follows:

I may be Greek now, but I was practically a Turk then and I'm not ashamed of it either, and I'm not the only one, and this country is full of people like me who came from Anatolia because we didn't have any choice in the matter. When I came here, I didn't even speak Greek, didn't you know that? I still dream in Turkish sometimes. I came here because the Christians had to leave, and they thought all the Christians like me were Greek, because the people who run the world never did and never will have any idea how complicated it really is. (De Bernieres, p. 20)

Moreover, in *Captain Corelli's Mandolin* (1994), De Bernières sheds light on to the lives of Drosoula, her husband Gerasimos, and her son Mandras after their migration to Greece and settlement into the island of Cephalonia. He narrates the suicide story of Mandras who drowns himself in the ocean after her mother's disavowal. In the novel where love and war are overlapping themes, the writer highlights the supreme power of friendship that goes beyond the borders and enmities between nations. As Yasemin Karaağaç emphasizes, the novel “celebrates the possibility of togetherness without imposing the common. Therefore, different communities on the island can live together within their alterity without reducing to sameness. In the midst of the war and crisis in Cephalonia, togetherness which is not based on common property provides a ground for analysing the novel from the perspective of Agamben's whatever singularity” (Karaağaç, 2022, p. 550). Dealing with the devastating effects of war on human

psychology, *Captain Corelli's Mandolin* unfolds within the historical context of the Second World War, presenting itself as a work of historical fiction influenced by the events of the Cephalonia massacre of 1943. Just as the shell-shocked Ibrahim in *Birds Without Wings*, Mandras goes to the army to fight against the invading Italian forces after getting engaged to Pelagia, who is the daughter of Dr. Iannis, but when he returns, he is totally changed like everything changed after the war. He knows very well that Pelagia does not love him any longer, just as Philothei discovers that Ibrahim was completely changed mentally after the war and the war separated them forever. Their love took a heavy blow. Mandras gets involved in ELAS, which was a partisan communist organization and rises to a high position as a communist leader quickly in it. However, his attempt to rape Pelagia fails and drives him to the brink of depression, remorse and suicide. According to Golban, Dr. Iannis also “represents a clear case of ‘dislocation’ of the self, his position in relation to the notion of ‘the Greek’ or ‘the Italian’ describing a situation of inexorable ambiguity” (2014, p. 347), and he is a character that can be associated with hybridity while MacMillan stresses the crucial importance of the invasions for the island’s culture by saying “the wartime invasions of the island by the Italians and then the Nazis are just the latest in the island’s long history of domination by outsiders, conquests which, for better or worse, have shaped the island’s culture” (p. 24) in a reference to themes of national boundaries, friendship, and in-betweenness in the face of alterity. Ibrahim’s adoration for Philothei’s extraordinary beauty and Mandras’ choice of a girl superior to himself in status and wealth turn them into tragic heroes that experience downfall as a result of their wrong choices and divided identities in a war-stricken, fragmented world. Their distraughtness puts a distance between themselves and their beloved fiancées. The feeling of homelessness within their source cultures eradicates all reasons for being happy and feeling unified with the whole nature and other people.

De Bernières’ novel reveals the complex spatial meanings of “home” and “homelessness”. These oppressive and violent situations lead major characters to go mad, making them live in homelessness and in the “unhomely” within the domestic house itself. In his essay titled “The World and the Home,” Homi Bhabha explores Sigmund Freud’s concept of the “uncanny,” denoting the encounter with something both familiar and threatening. Bhabha utilizes Freud’s term to depict the notions of belongingness and “home”. Rather than a binary state of lacking or having a home, Bhabha emphasizes the breakdown of borders and lines between the home and the world. As Bhabha articulates, “in that displacement, the border between home and world becomes confused; and, uncannily, the private and public become part of each other, forcing upon a vision that is divided as it is disorienting” (p.141). Bhabha suggests that the “unhomely” can be viewed as a result of repression, evident in the characters and relationships within Louis de Bernières’ works.

Conclusion

In *Birds Without Wings* the author’s deliberate selection of characters from diverse nationalities holds significant meaning. It examines the intricate dynamics of postcolonial identity, probing the essence of multiculturalism in the aftermath of wars. In literature, discussions frequently revolve around themes such as social cohesion, solidarity, hybridity, and mimicry, along with the challenges and outcomes of a nation transitioning into a modern, nation-state era. This often centres on the regained political and cultural independence of previously subjugated populations. The culture and society in which individuals reside play crucial roles in shaping their identities. As multiple cultures converge, they may merge, adapt, or even give rise to a new amalgamated culture. Karaağaç points out that “their distinctions do not separate them but rather provide an authentic relationship between them that can be considered as a “con-sentiment” of the existence of the other from the perspective of Agamben’s

concept" (Karaağaç, 2022: 540). While some may suppress their native culture in an attempt to mimic another, others might undergo a blending without forsaking their roots. The encounters with cultural blending and imitation in literature serve as catalysts for the continual evolution and self-discovery of characters. Postcolonial individuals and immigrants frequently encounter crossroads, contending with identity issues arising from cultural disparities and personal aspirations. The interplay of identity, hybridity, and mimicry stands as a central theme in postcolonial literature, offering a reflection of the intricate challenges confronted by those navigating between various cultural groups.

The theme of displacement is central in postcolonial literature, portraying the turmoil and difficulties confronted by individuals affected by colonial rule and subsequent conflicts. Postcolonial theory explores the enduring impacts of colonial power dynamics. Wars, often depicted in postcolonial critiques, result in widespread devastation, including the displacement of populations. In essence, war brings about suffering, and displacement stands out as one of its most significant consequences. This implies that communities are compelled to abandon their homes, giving rise to multiple challenges for the displaced. While displacement is not a novel occurrence, it spans the entirety of human history, characterized by conflicts that uproot numerous people and set off a chain of crises.

Bibliography

- Bademkiran, Derya (2013). "A Comparative Study of Turkey and Turkishness As A Subject Of English Language Fiction In The Novels Of The Shirt Of Flame and Birds Without Wings ", MA Thesis.
- Bhabha, Homi K (2004). *The Location of Culture*. Psychology Press, pp. 15-23.
- Bhabha, Homi K (1992). "The World and the Home." *Third World and Post-Colonial Issues*. Duke University Press, pp. 141-153.
- De Bernières, Louis (2014). *Birds Without Wings*. London: Vintage.
- De Bernières, Louis (2004). *Birds Without Wings*. Secker&Warburg, London.
- De Bernières, Louis (1994). *Captain Corelli's Mandolin*. London: Vintage.
- De Bernières, Louis (2022). *Kanatsız Kuşlar*. İstanbul. Altın Kitaplar.
- Derrida, J. (2009). *The beast & the sovereign*. (M. Lisse, M.-L. Mallet, & G. Michaud, Eds.). (English, Vol. 1). Chicago:University of Chicago Press.
- Golban, Tatiana. "Reconstructing the Ancient Mythemes: Thematic Enclosure of Dr. Iannis as a Postmodern Odysseus in Captain Corelli's Mandolin". Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi 54, 2(2014), 347.
- Karaagac, Y. (2022). "Whatever singularity in de Bernières' Captain Corelli's Mandolin". *Litera*, 32(2), 535-551.
- Laing, R. D. (1990). *The Divided Self: An Existential Study in Sanity and Madness*. New York: Penguin Books.
- MacMillan, Catherine. (2020). "Hostility, Hospitality and Autoimmunity in De Bernières' *Captain Corelli's Mandolin*". *Global Conversations: An International Journal in Contemporary Philosophy and Culture* (III), 01. 9-25.
- Ozdinc, T. (2022). Homines sacri of eskibahçe: An Agambenian reading of Louis de Bernières' *Birds without Wings*. *Litera*,32(2), 517-533.
- Said, Edward (2000). *Out of Place: A Memoir*. New York: Alfred A. Knopf.
- Said, Edward (2002). "Reflections on Exile", *Reflections on Exile and Other Literary and Cultural Essays*.

58. Hiding Away The Ghost of AMITY: The Narrator's Fake Endings as Screen Memories in Andrea Levy's *The Long Song* (2010)¹

Alican ERBAKAN²

APA: Erbakan, A. (2024). Hiding Away The Ghost of AMITY: The Narrator's Fake Endings as Screen Memories in Andrea Levy's *The Long Song* (2010). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 983-992. DOI: 10.29000/rumelide.1471669.

Abstract

Although studies on trauma have grown exponentially since 1990s with Trauma Studies, in different shapes and identities, trauma has been a part of personal and cultural space for much longer. After the formal recognition of post-traumatic stress disorder as an ailment that affects both the body and the mind, Trauma Studies has expanded to other fields of study including literature. Trauma studies in Literature is a movement that focuses on how trauma is handled in literature both thematically and functionally. Literature can play a performative role in its representation of trauma through literary and narrative devices. This essay aims to explore how Andre Levy imitates the effect of screen memories, which are a symptom of trauma, with her experimentation with metanarration in *The Long Song* (2010). Screen memories are essentially substitute memories which replace the traumatic events in memory. They are attempts of self-preservation of the mind. Levy's narrator July tries to replace some traumatic parts of her life in her autobiographical story in order save herself the pain of reliving them through narration. This results in abrupt and unexpected endings to her story at two different parts of the novel, where she tries to break off the narration with a seemingly happy ending. However, her disputes with her son, Thomas, prove that there is more to the story as she picks the story back up only to reveal an increasingly painful and traumatic proceeding. Therefore, this makes her attempts to end the story prematurely screen memories that hide the traumatic truth, not from the reader, but from July herself through a self-imposed alienation from her previous life as a slave in a Jamaica sugar plantation.

Keywords: Slave Narrative, The Long Song, Screen Memory, Trauma, Andrea Levy

¹ **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received – Ithenticate, Rate: 3

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 16.02.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1471669

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

² Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Doktora Programı / Res. Assist., Hacettepe University, Institute of Social Sciences, Department of English Language and Literature PhD Program (Ankara, Türkiye), aerbakan@hacettepe.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-6584-682X **ROR ID:** https://ror.org/04kwwgz42, **ISNI:** 0000 0001 2342 7339, **Crossreff Funder ID:** 501100005378

Amity'nin Hayaletini Saklamak: Andrea Levy'nin *The Long Song* (2010) Adlı Romanında Anlatıcının Sahte Sonlarının Perde Anı Olarak İncelenmesi³

Öz

1990'lardan beri Travma Çalışmaları ile birlikte travma üzerine yapılan çalışmalar artmış olmakla beraber, travma öyle ve ya böyle kişisel ya da kültürel alanda çok daha uzun süredir hayatımızın bir parçası olmuştur. Travma sonrası stres bozukluğunun kişiyi hem fiziksel hem de zihinsel olarak etkileyen bir hastalık oluşunun resmi olarak kabul edilmesiyle Travma Çalışmaları farklı alanlara da genişlemiştir. Edebiyatta travma çalışmaları, travmanın edebiyatta tematik ve işlevsel olarak nasıl işlendiği üzerinde duran bir edebi akımdır. Edebiyat edebi ve anlatım teknikleriyle travmanın temsili konusunda edimsel bir işlev görür. Bu makale Andrea Levy'nin *The Long Song* (2010) adlı romanında kullandığı deneysel üst anlatı tekniğiyle travmanın bir belirtisi olan perde anıları nasıl taklit ettiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Perde anılar temelde hafızada travmatik anıların yerini alan yedek anılardır. Bu anılar zihinsel bütünlüğü korumayı amaçlar. Levy'nin anlatıcısı July anlatısı üzerinden hayatının en travmatik anlarını tekrar tecrübe edip acısını tazelememek için bu anıları kendi hayatını anlattığı otobiyografik eserinde bu anıları perde anılarla değiştirir. Bunun sonucunda iki ayrı noktada eserini görünürde mutlu bir sonla bitirmek amacıyla ani ve beklenmedik sonlar yazar. Fakat oğlu Thomas'la yaşadığı tartışmalar hikayenin devamı olduğunu gösterir ve July yazmaya devam ettikçe giderek daha travmatik ve trajik bir hikaye ortaya çıkar. Bu nedenle, July'nin yazdığı sahte ve zamansız kapanışlar travmatik gerçeği okuyucudan ziyade kendinden saklayarak bir şeker kamışı plantasyonunda köle olarak yaşadığı geçmişine yabancılaşmasına yardım eden perde anılar olarak göze çarpmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kölelik Anlatısı, The Long Song, Perde Anı, Travma, Andrea Levy

Andrea Levy uses an unreliable narrator in her 2010 novel *The Long Song* where July shares her life story as a slave girl in Amity sugar plantation during the final years of slavery in colonial Jamaica. She also directly addresses the reader at intervals to talk about the writing process of her story. It is revealed during these intervals that she tries to cut her story short by writing two fake endings so that she can save herself from the pain of reliving the moments of her life when she was vulnerable the most. The gaps covered by the two endings contain the most traumatic times of her overall tragic life. The aim of this article is to analyse the two fake endings in terms of their narrative function as screen memories, which surrogate July's traumatic experiences.

In order to understand how trauma transitioned into a field of study in literature, it is crucial to look at the historical journey of the term within the field of medicine and later on in psychology. Davis and Meretoja explain that trauma is a word of Greek origin referring to a physical wound (2020, p.1). It may

³ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %3

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 21.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1471669

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

also encompass any complications created by receiving a physical wound. Trauma is still used in this sense in the field of medicine. However, the term historically has been carried over to other fields and its meaning has been expanded. According to Davis and Meretoja, the first incidents where post-traumatic symptoms were observed and connected to trauma date back to early-nineteenth century Europe (2020, p.2). Industrial European countries were in the process of expanding their web of railroads during which railroad accidents were common. The survivors of these accidents showed delayed responses.

Sometimes, survivors of crashes found their behaviour changed; they became unable to work or function normally, even if they showed no signs of physical injury. Medical experts nevertheless sought to find physical causes, albeit ones which at the time remained invisible. The surgeon John Erichsen (1866) propounded the theory of "railway spine", suggesting that the traumatized victims of railway accidents suffered from spinal damage, which, in the absence of X-rays, could not be directly observed. A leading German neurologist, Hermann Oppenheim (1889), named this phenomenon "traumatic neurosis", which he took to involve neurological damage. These approaches explained mental phenomena in terms of underlying organic, physical injury; but, after heated debates on the topic by scientists and scholars across Europe, trauma started to be seen, more and more, as a form of mental distress. One of the first to attribute a principal causative role to mental shock was the French neurologist Jean-Martin Charcot (1889), who emphasized the role of hysteria in understanding trauma. At the turn of the century, traumatic disorders were increasingly seen as different in nature from purely physical illnesses. (Davis and Meretoja, 2020, p. 2)

The lack of a physical wound led the researchers to look for other underlying causes that might explain the conditions of the survivors. However, it was not until the works of Sigmund Freud and his contemporaries that trauma became an acknowledged field of study for psychology. The world experienced one of the greatest traumatic events in history with the first world war. Aftermath of World War I and large numbers of shell-shocked soldiers requiring treatment diverted further clinical interest to the field. Since then it has been an established interest in studies in psychology, especially psychoanalysis.

Having evolved from the terminology listed above, the psychological ailment caused by a traumatic stressor was titled Posttraumatic Stress Disorder by American Psychological Association in 1980. Its official inclusion in DSM 3 recognised ptsd as a formal diagnosis. Cathy Caruth who is one of the pioneers of trauma studies defines ptsd as follows:

While the precise definition of post-traumatic stress disorder is contested, most descriptions generally agree that there is a response, sometimes delayed, to an overwhelming event or events, which takes the form of repeated, intrusive hallucinations, dreams, thoughts or behaviors stemming from the event, along with numbing that may have begun during or after the experience, and possibly also increased arousal to (and avoidance of) stimuli recalling the event.

According to Caruth's definition, ptsd is the affected person's response to an intensive stressor which can be a singular event or series of events. The stressor damages the psyche to the point that it interrupts its normal function through intrusive symptoms. Commonly observed stressors include but not limited to life threatening experiences, loss of loved ones, violence, abuse, and sexual assault. While the stressors can affect individuals, they can also have collective affect. Wars, genocides, natural disasters, and slavery can be listed as examples for the stressors that affect large groups of people. Although the stressors listed are regarded objectively as traumatic, the individual's response to traumatic stressor might vary in degree and is subjective. In other words, two individuals might present different responses to the same stressor. Accordingly, McNally argues that in order for a patient to be diagnosed with ptsd, the assessor should determine whether they were subjected to a stressor that meets the criteria as well as the severity of their symptoms in proportion (2003, p.79). Depending on the magnitude of the stressor, the response

of the individual can range from disturbing thoughts, behavioural change, repression, nightmares, hallucinations, flashbacks to dissociative disorders, amnesia, and overall cognitive malfunction.

The possibility of representation of the traumatic stressor has been a matter of debate within trauma studies. In fact, approaches to whether the source of trauma avoids representation or not are the defining characteristic of two waves of trauma studies. The first wave which was pioneered by Cathy Caruth argued, building on Freud's research, that the traumatic experience causes a cognitive malfunction that results in the individual forgetting it. Yet, it returns through intrusive phenomena such as flashbacks, nightmares, etc. in often symbolic form. Pederson summarises Caruth's approach as follows:

For Caruth, trauma is an experience so intensely painful that the mind is unable to process it normally. In the immediate aftermath, the victim may totally forget the event. And if memories of the trauma return, they are often non verbal, and the victim may be unable to describe them with words. Yet Caruth maintains that imaginative literature—or figural, rather than literal language—can "speak" trauma when normal, discursive language cannot, and fiction helps give a voice to traumatized individuals and populations. Hence, her theory of trauma is a ringing endorsement of the testimonial power of literature. (2014, p. 334)

This approach requires that the symptoms are close-read and dissected to find symbolic traces of the traumatic experience. Only than analysis can pave the way for the psychiatrist to uncover the source of trauma. However, the relation between memory and trauma has been reassessed by the new waves of researchers in the field. McNally is a key figure among those who oppose the idea that trauma avoids representation. He analyses clinical studies conducted on trauma's impact on memory and claims that heightened emotion, as experienced when exposed to traumatic stressors, in fact improves how much one remembers of the incident. He argues, "intense emotion enhances memory for the central aspects of stressful experiences, sometimes at the expense of peripheral details. Activation of the amygdala enhances the ability of the hippocampus to establish long- lasting memories of emotionally arousing positive as well as negative experiences" (2003, p.77). Although the memory of traumatic experience can be altered and distorted, it is not lost. His approach negates traumatic amnesia. Even then, it does not necessarily mean that the traumatised individual cannot refrain from talking about the experience. It only discards the impossibility of remembering and talking about the stressor literally. In this article, the screen memories devised by July will be analysed in accordance with the newer approach exemplified by McNally. In other words, the gaps in the narration that are covered by the fake endings are intentionally left out to save July from the pain of reliving them through narration. Therefore, they are not outside the boundaries of representation.

Ever since the expansion of trauma studies into the field of literature, and its further inclusion of postcolonial studies, slavery and its traumatic legacy have been points of interest for scholars of the field. Slavery's history of violence, racism, and degradation are subjects of study for trauma studies in literature on both personal level such as slaves being the victim of trauma and cultural level as a source of transgenerational trauma being transmitted through generations to descendants of slaves and black culture in general. Therefore, neo-slave narratives, coming out centuries later than slave narratives, provide contextual insight into both personal and cultural aspects of trauma through literature in that they are fictional recreations of original slave narratives, telling realistic stories of the lives of slaves and having implications for contemporary struggles for racial equality and identity. Moreover, they bring into focus parts of British history, which somewhat elude critical interest as Anim-Addo and Lima suggest, "The neo-slave narrative genre is particularly relevant to Black British writing since most received historical accounts have downplayed, or completely ignored, Britain's role as a slaving nation" (2018, p. 2). In light of this, it can be argued that neo-slave narratives address the academic amnesia

about history of slavery in Britain as well as staying relevant to contemporary society through its key concepts such as racial equality and freedom.

Apart from having trauma as its subject matter, literature can also employ narrative strategies that can enhance the representation of trauma. According to Nicole A. Sütterlin, literature, with its array of strategies that are similar to symptoms of trauma, can imitate “processes of trauma” with “flashbacks, re-enactments and dissociative states” (2020, p. 19). In this respect, literature can play a performative role in representing trauma as well as representing it in its content. Certain narrative devices such as flashbacks are similar in their nature to the symptoms of PTSD patients. Therefore, literary representation of traumatic experience is not limited to recounting tragic stories of victims. It can add performative depth to the surface level representation through artistic craftsmanship of its author.

One of the key symptoms of trauma is screening. Screening in its essence refers to replacing a traumatic memory or event with seemingly unrelated memory to suppress trauma. Lansky explains that screen memories, proposed by Sigmund Freud, are cover memories that are associated to source of trauma, which can be analysed as constructions of the subconscious, which, in turn render the status of memories as constants for analysis invalid (2015, p. 90). This formulation fundamentally challenges the approach to memory in psychoanalysis and turns memories themselves into symbolic representations which can be analysed. In order to demonstrate how screen memories function, Lansky presents three case studies, one of which is as follows:

A twenty-five-year-old, single Latino professional man came specifically requesting psychoanalysis. His discussion of his family history soon revealed that he very much idealized his background. His immigrant parents—born “dirt poor”—both worked their way through school, earned doctorates, and became professors. Both sets of grandparents lived close to the parents’ home. [. . .] Association after association followed giving a picture of the desolation of his existence at home. His parents were for the most part either at school or studying. Both sets of grandparents, even when they were at his parents’ home, had watched television without any involvement with him. [. . .] The previously idealized recollections now gave way to the depiction of a bleak and depressing ambience in a household composed entirely of physically present but emotionally absent people. (2015, p. 94-5)

The example case clearly shows that the initial view of the man about his family and the reality of the situation were very far from each other. By focusing on the success of his parents, the man was screening the emotional neglect he experienced from his family as a child. Therefore, the example demonstrates how screen memory functions in both hiding the trauma while being closely associated with it at the same time. In other words, the cause of the trauma was the family while the screen memory was based around the family as well. Because of this quality of screen memories, Silverman categorises them as having ambivalent nature saying, “screen memory is, then, a performative act in the present; it paves the way for thinking of memory as a creative process of “assemblage” rather than simply as the retrieval of forgotten moments in the past. [. . .] It both covers over the open wound of trauma and, carrying its charge and bearing its imprint, expresses it in indirect form” (2020, p. 124). In other words, screen memories are substitutes that are relevant to memories that cover and act as a way of defence mechanism for the traumatised person. They are not intentionally deceitful because they first and foremost cover the traumatising memories from the owner of those memories rather than anyone else. Because of their screening function, screen memories can be functionally imitated in literature easily by narrative strategies such as unreliable narration, metanarration, and alternative endings. Andrea Levy uses all three of these to a certain extent in her novel *The Long Song* (2010) to enable her narrator to create premature and abrupt endings to her narration in order to avoid going deeper into her traumatic past.

In order to understand how the narrator's fake endings work as screen memories, one must first look at the relationship between the two strands of narration within the novel. The novel consists of narrative chapters which are interrupted by metanarrative chapters which provide insight into the story and the identity of the narrator gradually. The narrative strand deals with the life story of July, a slave girl, working in a sugar plantation called Amity in colonial Jamaica. Her story covers the final years of slavery in Jamaica and the following years after Emancipation in the first half of nineteenth century. During these years July experiences slavery before emancipation, the Baptist's War slave revolt and its aftermath, the emancipation of slavery, and the transitory period that followed it. The narrative of July's life is interrupted by sections where the narrator addresses the reader directly and relates her experience writing July's story and her discussions with her son Thomas, who is to be the publisher of the story in question. The narrator's dissociative stance towards her story and her son's insistence to drive the story forward gradually reveals that the narrator is in fact an older July herself, struggling to narrate the most traumatic parts of her life in this autobiographical work.

Although the identity of the narrator is revealed later on in the novel, the earlier parts of the novel can be seen in a new light once the reader has that information. July's traumatising can be observed firstly by how she distances herself from her life story by dissociation. She directly undermines the possibility of her story being based on a real person by claiming that it is completely fictional. Therefore, she refers to her story as "a tale of my making" (Levy, 2010, p. 9), suggesting that the whole story is the product of her imagination. According to Öztapak-Avcı, July's insistence on the fictionality of her story is a strategic counterargument to the original slave narratives which were edited by white abolitionists and were intent on making the stories as believable as possible (2017, p. 120-21). While this approach certainly serves a functional purpose in terms of ownership of the story both for July and Levy by extension, it is also indicative of July developing a distanced stance to her story to make it more bearable for herself to recount. It is not until July's first attempt to end the story with a premature ending that the reader learns that the narrator is July herself. Reading the script of the ending, Thomas insists that he knows there is more to July's life story than what has been written. While the narrator insists that "What befalls July is for me to devise", her son reveals that the story is "of your life lived" (Levy, 2010, p. 185). Thomas's revelation of the narrator's identity is promptly proven to the reader by the fact that July gives birth to a boy, whom she leaves at the door of a pastor after the incidents following the Baptist War in Amity. In fact, this revelation can be connected to an earlier argument between the narrator and her son, where she claims,

Now, you may feel that it is for a mother to wag a finger upon her child and not the other way about. But hear this, reader, although my son was pulled with great agitation and pain from my body, let me unfold to you that he has not always known the blessing of a mother's affection. So you must forgive him this small fault of finger wagging. (Levy, 2010, p. 25).

This early reference to lack of motherly affection is a foreshadowing of July abandoning her firstborn child later on. In fact, Thomas's bitterness towards his mother stemming from abandonment can be observed throughout the metanarrative sections of the novel. Even so, the narrator's insistence on fictionality indicates an attempt to disown her story as her own life story. Moreover, her use of third person non-participant narration throughout the work supports that stance. In addition, cunningly humorous narration and overly humble perception of her story go hand in hand with her distancing. July repeatedly gives the reader verbal indications that her fanciful story is worth no serious consideration or attention from anyone. However, her humorous style and humility act as tools to talk down the severity and seriousness of her subject matter to make it more bearable to relate. Her roundabout approach to her life story is an indication of avoidance to face her traumatic past as it is,

which is one of the definitive symptoms of PTSD. While each person might react differently to trauma, there are certain criteria for diagnosis. Kaminer and Eagle explain avoiding talking about the traumatic experience as follows:

Trauma survivors also often wish to avoid talking to others about the trauma, as this makes them feel anxious and distressed all over again. For many survivors, talking about or remembering the trauma feels as dangerous as actually experiencing it. This may be hard for family and friends to understand, as there is a popular notion that trauma survivors should talk about what happened in order to feel better. Survivors may also find that they attempt not to think about the trauma at all, forcing themselves to think about something else if a thought about the trauma enters their mind. Usually these attempts at mental avoidance are only partially successful, and intrusive thoughts and images repeatedly push their way into consciousness. In addition, the survivor may try to avoid the distressing feelings associated with the trauma by numbing themselves emotionally, resulting in feeling cut-off or emotionally detached much of the time. (2010, p. 32)

Accordingly, upon her son's persistence on continuing the story, July feels resentment towards him for making her live through all of it again, partially accepting that it is in fact her own life story, as she says, "For I know that my reader does not wish to be told tales as ugly as these. And please believe your storyteller when she declares that she has no wish to pen them. It is only my son that desires it. For he believes his mama should suffer every little thing again. Him wan' me suffer every likkle t'ing again" (Levy, 2010, p. 191-92)! Therefore, when Thomas claims that her story is "not written in truth" (Levy, 2010, p. 362), he fails to understand that July is not being purposefully deceitful towards her reader, but it is an attempt of self-preservation of the mind. Furthermore, all her methods to dissociate from the story and lessen its gravity are employed to that end. The discrepancy between July and her son stem from two different functional approaches to July's story. Re-enactment of her life story through her narration means reliving the darkest parts of her past for July. However, for Thomas, who was never the victim of slavery like July, July's story is a preservation of history for generations to come. In accordance, Adair argues that for Thomas "that the aim of a story of slavery should not only be remembrance, so that the story is 'never [...] lost', but also that it should aim to rival the family stories of wealthy, white colonial Jamaicans, suggesting that colonial historiography and even colonial family legends define the playing field of this story" (2019, p. 87). Therefore, Thomas represents a different era of post-slavery struggle, which render him uncompromising with regards to the documentation of July's life.

Loss of a loved one is one of the primary causes of trauma and both of July's screening attempts are characterised by loss. In order to understand the screening function of the first fake ending, one must take a close look at the events leading up to it with a comparative approach what is revealed after Thomas forces July to keep writing the story. Analysed individually, the series of events that take place in Amity plantation on the wake of the Baptist War can themselves easily be sources of trauma. Within the span of a single day, July witnesses the suicide of the plantation owner; is framed for his murder along with Nimrod by her biological father with whom she does not share a father-daughter relationship; subjected to a manhunt; experience a violent subjugation of a small-scale slave revolt; watch her mother brutally murder her biological father; feel the burden of her mother's inevitable death for the murder of a white man to protect her. This intense series of events and their narration lead up to the first fake ending in the novel. However, distressing narrating them might have been for July the narrator, she pushes herself to keep writing until a certain point. If one considers these as the part of her story, which she can bear to recount, what is being left out can be considered as the true source of her trauma at the time. Namely, that traumatic event is her decision to abandon her child, who was conceived on the same day of the revolt before the suicide of the plantation owner. She refrains from telling it before the fake ending. And she, clearly distressed at reaching this point, addresses the reader asking them to turn away from her narrative, saying: "I can go no further! Reader, my story is at an end. Close up this book and go about

your day. You have heard all that I have to tell of a life lived upon this sugar island. This wretched pen will blot and sputter no more in pursuance of our character July I now lay it down in its final rest" (Levy, 2010, p. 183). Writing through one of the most tragic points of her life brings her so much pain from reliving those moments to the point that she cannot bear to tell the rest. Instead, she writes an ending for her story. It alludes to symbolic funeral ceremonies held after the emancipation of slavery where the coffin of slavery is buried along with handcuffs and chains (Levy, 2010, p. 182). It is the day of emancipation of slavery and thousands of slaves are celebrating their newly-found freedom after years of bondage. It is depicted by July as a milestone of history for all the enslaved as she says

Some in this congregation fell upon their knees, others mumbled prayers on halting breath, or rocked within the rhythm of a softly sung hymn. Until suddenly, the minister raising both arms heavenward shouted, 'The monster is dead. The negro is free!'

Although the hour was midnight, the elation that rise from all glowed like a sunrise to light this splendid occasion. As the coffin with the words, 'Colonial slavery died July 31, 1838, aged 276 years', was lowered into the ground, a joyous breeze blew. It was whipped up from the gasps of cheering that erupted unbounded. When the handcuffs, chains and iron collars were thrown into that long-awaited grave to clatter on top of slavery's ruin, the earth did tremor. (Levy, 2010, p. 181-82)

With this ending, July paints a happy ending not just for herself but all the enslaved blacks in general. Therefore, it can be argued that she employs a historical and cultural memory for all effected by slavery as a substitute to her personal tragic memory to create the effect that July finally finds happiness after the devastating events of the revolt. However, as she gradually reveals it, the real memory paints a contrary picture, where so many of slaves of Amity suffer gruesome punishments and death, to this ending. July herself is punished severely. Even then, it is the narrative strategy she chooses to employ to relate how she leaves her son at the door of the wife of a white Baptist minister, Jane Kinsman. Usage of Jane Kinsman's report instead of narrating the day she left Thomas at her door is highly suggestive that it was this separation constituting her deepest trauma at that time period. While remaining the narrative voice, July writes this section in reported speech through an article written by the same woman who raised Thomas. In an essay on her time in Jamaica, she "found a negro slave child abandoned outside the door of their manse. After taking in the child and baptising him Thomas, she then ventured to find out who had mothered this slave. [. . .] When this slave realised that the woman who had her pickney was now standing before her, she did begin to shake with fear. She then begged Jane Kinsman to keep her son or else her missus was determined upon selling her slave baby away" (Levy, 2010, p. 194). By referring to Jane Kinsman's narrative instead of telling what happened from her own perspective, July further distances herself from the memory. Considering that her cover as the unnamed narrator is blown by Thomas by this point, July is devising a new level dissociation from her source of trauma. The fact that she abandons Thomas on account that he is not sold away, further indicates the emotional damage she suffers from this unwilling separation. Consequently, as she continues to write the story of her life afterwards, the ending she writes remains a failed screen memory due to the insistence of Thomas to drive the story forward in its true course.

Just as the first screen memory coincides with July's loss of Thomas and her first love Nimrod, the second one coincides with the end of her relationship with the new overseer Robert Goodwin, which parallels the impending bankruptcy of Amity plantation, and her daughter Emily, with him. However, July's narration is more straightforward as to how Emily is taken from her compared to how Thomas is given away. The difference between how the two memories are relayed to the reader is indicative of how guilty July feels about the incidents. In Thomas' case, she intentionally gives him away so that he lives as a free man, which is a burden she clearly still carries as an old lady. In Emily's case, she is tricked by Molly to hand her over so that she be fed with fresh milk without realising that Molly is to betray her

and leave with the Goodwins for England, taking Emily with them. She recounts, “July thought nothing of it as she handed her pickney to her, for Molly often fed her. But perhaps if she had noticed that Molly was wearing a hat—a missus cast-off [. . .] she would have waved her away. [. . .] [S]he would have clutched her pickney tight to her” (Levy, 2010, p. 351). Except for her obliviousness to the trick Molly is playing on her, July has no hand in her separation from Emily. Accordingly, this scene itself is not covered by the screen memory. July presents the story right before the second screen memory, indicating that the more traumatic memory hidden by this screen memory is not how this separation happened but how it shaped the rest of July’s life after the bankruptcy of Amity. It is, again with the insistence of Thomas, revealed that July actually never left the grounds of Amity plantation like a ghost haunting the place, living in segregation and poverty until she is arrested for stealing chicken. Contrary to this fact, the screen memory is painting a success story for July for the remainder of her life, where she first opens a shop, earns high incomes, and opens a lodging house (Levy, 2010, p. 360-361). Interestingly, in both the professions she supposedly pursues, she is matched with Miss Clara, who has been a fierce rival of July since the beginning of the novel. Moreover, the ending emphasises how July, with her wit, outperforms her in both professions. In this screen memory, July is projecting Miss Clara’s life after the emancipation of slavery to herself to create a seemingly happy ending for herself. Miss Clara becomes a proxy for what July would dream of for herself after freedom. Moreover, by reversing the success of Miss Clara towards herself, she is screening her damaged self-confidence caused by being outdone by her fierce rival. Therefore, her devastation after losing her daughter and the short-lived happiness she felt when she was Goodwins lover, causes the broken state she finds herself in. The second ending she writes act as a screen memory to cover it.

Consequently, when the pictures painted by the two screen memories are brought together, it can be deduced that July uses what she would desire her life to be after slavery for her younger self. Accordingly, the alternative endings, which act as screen memories within her narrative function in a sense to hide the most traumatic parts of her life, namely the loss of her children and love interests, from herself rather than deceiving the reader with a happy ending. In light of this, when July claims, “So, reader, do not feel pity for the plight of our July, for my tale did not set forth to see her so wounded. [. . .] No. July’s tale has the happiest of endings—and you may take my word upon it” (Levy, 2010, p. 361), her true motive is not to keep things, or the rest of her story, from the reader, but to save herself from the pain of reliving those memories through narration. Therefore, the two fake endings functionally screen her traumatic experience from herself. While fulfilling the performative representation of processes of trauma through literature, these screen memories enable July to focus on the happier aspects of her past and create an empowering narrative for herself by leaving out the times she was psychologically damaged and vulnerable.

Bibliography

- Adair, G. (2019). ‘As constricting as the corset they bind me in to keep me a lady’: colonial historiography in Andrea Levy’s *The Long Song*. *Kinship Across the Black Atlantic: Writing Diasporic Relations* (pp. 85-104). Liverpool University Press.
- Anim-Addo, J., & Lima, M. H. (2018). The power of neo-slave narrative genre. *Callaloo*, 41(1), 1-8. <https://doi.org/10.1353/cal.2018.0000>
- Caruth, C. Introduction. In C. Caruth (Ed.), *Trauma: Explorations in memory* (pp. 3-12). The John Hopkins University Press.
- Davis, C., & Meretoja, H. (2020). Introduction to Literary Trauma Studies. In C. Davis & H. Meretoja (Eds.), *The Routledge Companion to Literature and Trauma* (pp. 121-130). Routledge.

- Kaminer, D., & Eagle, G. (2010). Posttraumatic stress disorder and other trauma syndromes. *Traumatic Stress in South Africa* (pp. 28-59). Wits University Press.
- Lansky, M. R. (2015). Screen Memories and Screening Functions. *American Imago*, 72(1), 89-99. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26305108>
- Levy, A. (2010). *The Long Song* (2011 Paperback). Headline Review.
- McNally, R. J. (2003). *Remembering Trauma*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Öztabak-Avcı, E. (2017). "Playing Bad for White Ears": A Study of the Narratee in Andrea Levy's "The Long Song". *Journal of Narrative Theory*, 47(1), 117-142. <https://www.jstor.org/stable/45274963>
- Pedersen, J. (2014). Trauma: Toward a revised understanding of literary trauma theory. *Narrative*, 22(3), 333-353. <https://www.jstor.org/stable/24615578>
- Silverman, M. (2020). Screen memory. In C. Davis & H. Meretoja (Eds.), *The Routledge Companion to Literature and Trauma* (pp. 121-130). Routledge.
- Sütterlin, N. A. (2020). History of trauma theory. In C. Davis & H. Meretoja (Eds.), *The Routledge Companion to Literature and Trauma* (pp. 11-22). Routledge.

59. Türkçe ve Japoncada mutluluk ve üzüntünün tarifi ve derecelendirilmesi için kullanılan ifadelerin ardındaki bilişsel süreçlerin analizi: Türkçede “kadar – gibi” ve Japoncada “*hodo – yōni*” ilgeçleri ile oluşan eşdizimler¹

Gonca VAROĞLU²

APA: Varoğlu, G. (2024). Türkçe ve Japoncada mutluluk ve üzüntünün tarifi ve derecelendirilmesi için kullanılan ifadelerin ardındaki bilişsel süreçlerin analizi: Türkçede “kadar – gibi” ve Japoncada “*hodo – yōni*” ilgeçleri ile oluşan eşdizimler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 993-1008. DOI: 10.29000/rumelide.1469461.

Öz

Duygular, insanların içsel durumlarının bir yansımasıdır; dil ise duyguların ifadesi için güçlü bir araçtır. Bu çalışmada, Türkçe ve Japoncada mutluluk ve üzüntünün tarifi ve derecelendirilmesi için kullanılan ifadelerin ardındaki bilişsel süreçlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, Türkçede “kadar ve gibi”, Japoncada “*hodo* ほど ve *yōni* ように” ilgeçleri ile birliktelik oluşturan mutluluk ve üzüntü ifadeleriyle sınırlandırılmıştır. Duygu ifadelerinin tespiti için Türkçe Ulusal Derlemi (TUD), Japonca Derlem Sözlüğü ve *Hyōgen Info* adlı internet sitesi kullanılmıştır. Yapılan taramada Türkçede “... kadar - ... gibi mutlu / mutlu olmak” ve Japoncada “... *hodo* ほど - ... *yōni* ように *ureshii* 嬉しい / *yorokobu* 喜ぶ” şeklinde eşdizim oluşturan 53 Türkçe ifade ve 25 Japonca ifade ile Türkçede “... kadar - ... gibi üzgün / üzgün olmak” ve Japoncada “... *hodo* ほど - ... *yōni* ように *kanashii* 悲しい / *kanashimu* 悲しむ” şeklinde eşdizim oluşturan 11 Türkçe ifade ve 11 Japonca ifade tespit edilmiştir. Bu ifadeler içerisinde sadece Türkçe “çocuk / çocuklar gibi mutlu / mutlu olmak” ile Japonca “*kodomo no yōni* 子供のように *ureshii* 嬉しい / *yorokobu* 喜ぶ” arasında benzerlik saptanmıştır. Bu çalışmada ele alınan toplam 100 ifadenin bilişsel süreçler açısından analizi sonucunda, mutluluk ve üzüntü ifade eden Türkçe eşdizimlerde çoğunlukla karşılaştırma bilişsel sürecinin, Japonca eşdizimlerde ise çoğunlukla ilişkilendirme bilişsel sürecinin dile yansıdığı anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: mutluluk, üzüntü, kadar - gibi, hodo - yōni, bilişsel süreçler

- ¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman: Bu araştırmaı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %16
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 20.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469461
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
- ² Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Japon Dili ve Edebiyatı ABD / Assoc. Prof., Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Oriental Languages and Literatures, Department of Japanese Language and Literature (Nevşehir, Türkiye), goncavaroglu@nevsehir.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-0512-9327, **ROR ID:** https://ror.org/019jds967, **ISNI:** 0000 0004 0386 1930, **Crossreff Funder ID:** 100019891

Analysis the cognitive processes behind the expressions used to describe and rate happiness and sadness in Turkish and Japanese: Collocations formed with the prepositions "kadar - gibi" in Turkish and "hodo - yōni" in Japanese³

Abstract

Emotions are a reflection of people's inner states, and language is a powerful tool for the expression of emotions. This study aims to examine the cognitive processes behind the expressions used to describe and rate happiness and sadness in Turkish and Japanese. The study was limited to the expressions of happiness and sadness collocating with the prepositions "kadar" and "gibi" in Turkish and "hodo ほど" and "yōni ように" in Japanese. The detection of emotional expressions relied on the Turkish National Corpus (TUD), Dictionary of Japanese Collocations, and the website *Hyōgen Info*. Through the analysis, 53 Turkish expressions forming synonymy in the form of "... kadar - ... gibi mutlu / mutlu olmak" and 25 Japanese expressions forming collocations such as "... hodo ほど - ... yōni ように *ureshii* 嬉しい / *yorokobu* 喜ぶ" for happiness, and 11 Turkish expressions forming collocations such as "... kadar - ... gibi üzgün / üzgün olmak" and 11 Japanese expressions forming collocations such as "... hodo ほど - ... yōni ように *kanashii* 悲しい / *kanashimu* 悲しむ" for sadness were identified. Among these expressions, only the Turkish "çocuk / çocuklar gibi mutlu / mutlu olmak" and the Japanese "*kodomo no yōni* 子供のように *ureshii* 嬉しい / *yorokobu* 喜ぶ" showed similarity. As a result of the analysis of a total of 100 expressions discussed in this study in terms of cognitive processes, it was understood that the Turkish collocations expressing happiness and sadness mostly reflected the cognitive process of comparison, while the Japanese collocations mostly reflected the cognitive process of association.

Keywords: happiness, sadness, kadar - gibi, hodo - yōni, cognitive processes

1. Giriş

Tarihsel süreç içerisinde sürekli olarak sorgulanan ve çeşitli disiplinler tarafından farklı açılardan ele alınan duygu kavramı, Ruhbilim Terimleri Sözlüğü'nde "Belirli nesne, olay ya da kişilerin, bireyin iç dünyasında uyandırdığı izlenimler."; Psikoloji Sözlüğü'nde "Hissin gösterimlenmesi; hissin sergilenmiş hali."; TDK Güncel Türkçe Sözlük'te, "1. Duyularla algılama; his, ihtisas. 2. Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim; kalp. 3. Nesnelere veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği. 4. Kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik." olarak tanımlanmaktadır. Duygu sözcüğünün Japonca karşılığı *kanjō* (感情) olup bu sözcük *Sanseidō Kokugo Jiten* adlı Japonca sözlükte (2018: 308) "1. Bir şeylerden etkilenilmesi sebebiyle ortaya çıkan mutluluk, öfke, üzüntü gibi hisler. 2. Ruh hali."; *Daijirin* adlı Japonca sözlükte (2019: 606) "1. Mutlu olmak,

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

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received – Ithenticate, Rate: 16

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 20.03.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469461

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

üzülmek gibi ruhsal hareketlilikler. His. Ruh hali. 2. Belirli bir durum ya da nesneye karşı öznel değerlendirme.” şeklinde açıklanmaktadır⁴.

Yukarıdaki tanımlardan hareketle, duygunun insanların içsel durumlarını ve çevresel uyarıcılara karşı tepkilerini ifade eden karmaşık bir olgu olduğu anlaşılmakta; ancak duygunun herkesçe kabul edilmiş tek bir tanımının bulunmadığı görülmektedir. Diğer taraftan Demir (2020: 3), birçok duygu bilimcinin, duyguların belirli bir uyarana tepki olarak açığa çıktığı fikrini benimsediğini belirtmektedir.

Duygunun ne olduğu sorusu, duygular hakkında çalışma yapan araştırmacılar için önemli bir konu olmakla birlikte, temel duyguların neler olduğu sorusu da araştırmacıların üzerinde durduğu ana konulardan bir diğeri olmuştur. Ancak bu konuda da ortak bir görüş olduğunu söylemek zordur. Örneğin Plutchik (1980), yaptığı çalışmalar sonucunda 8 temel duygu belirlemiştir. Bunlar korku (fear), öfke (anger), neşe (joy), üzüntü (sadness), ümit (anticipation), nefret (disgust), hayret (surprise) ve kabul (acceptance) duygularıdır. Eckman, Friesen ve Ellsworth (1982) ise, evrensel yüz ifadelerinden hareketle dünyadaki her kültürde rastlanabilecek neşe (joy), üzüntü (sadness), nefret (disgust), korku (fear), hayret (surprise) ve öfke (anger) olmak üzere 6 temel duygu olduğunu öne sürmüşlerdir. Gülbetekin (2020: 93), farklı teorisyenlere göre temel duyguların çeşitlilik gösterdiğini ancak korku, öfke, neşe ve üzüntünün diğer duygulardan daha temel olduğunun düşünüldüğünü dile getirmektedir. Eckman (1973), temel duygulara herkesin sahip olduğunu, insanların farklı diller konuşmasına rağmen benzer duygular yaşadığını ve farklı duygulara ait yüz ifadelerini kolaylıkla tanıyabildiklerini ifade etmiştir.

Duygu kavramının tanımı ve temel duyguların neler olduğu konularının dışında duyguların ifade ediliş biçimleri de duygular üzerine gerçekleştirilen çalışmaların odaklandığı bir diğer önemli konudur. Pala Sağlam (2020: 163) duygu ifadelerinin biyolojik, bilişsel ve kültürel öğelerle etkileşim içerisinde olduğunu; bu yüzden duygularını ifade eden bireyin sadece yaşadığı duyguyu iletmekle kalmadığını, kendisi hatta kültürüyle ilgili birçok bilgi verdiğini söylemektedir. Buradan hareketle, duyguların deneyimlenişinin, değerlendirilmesinin ve ifade ediliş şekillerinin bir kültürden diğerine farklılık gösterebildiğini söylemek mümkündür. Çünkü kültür, bir topluluğun paylaştığı değerler, normlar, inançlar ve iletişim biçimleri gibi unsurları içermekte, bu da duygusal deneyimleri etkilemektedir. Dolayısıyla kültür, bireylerin duygusal deneyimlerini, ifadelerini ve tepkilerini şekillendiren önemli bir faktördür. İnsanlar, kendi kültürlerinin duygusal normlarına göre yetiştirilir ve bu normlar, duygusal ifadeleri anlama ve yorumlama biçimlerini etkilemektedir. Ayrıca kültür, duyguları algılama ve ifade etme tarzımızı belirleyen bir dizi sosyal kuralı da içermektedir. Kısacası, bir durumu değerlendirme kriterleri, bir duyguya tepki verme biçimi veya bir duyguyu ifade etme şekli kültürel normlara dayanmaktadır.

Duyguların ifade edilmesi noktasında ise, davranışsal ve dilsel göstergeler olmak üzere iki temel boyut üzerinde durmak gerekmektedir. Davranışsal göstergeler, yüz ifadeleri, ses tonu ve beden dilini içermektedir (Yücel ve Ünal, 2020: 55). Dilsel göstergeler ise duyguları ifade etmek için kullanılan doğrudan ya da dolaylı sözcükleri ve sözcük öbeklerini kapsamaktadır. Bu iki boyut, duygusal ifadeyi anlamak ve anlatmak için önemli bir çerçeve sunmaktadır. Davranışsal göstergeler, duygusal durumu ifade etmek için vücut dilini kullanmanın bir yoludur. Örneğin, bir kişinin mutlu olduğunu gösteren davranışsal gösterge, gülümsemesi ve enerjik bir şekilde hareket etmesi olabilir. Diğer taraftan, üzüntülü bir kişide başı öne eğme, omuzlarda düşüklük, ses tonunda alçaklık, konuşma hızında yavaşlık gibi şeyler gözlemlenebilmektedir. Dilsel göstergeler ise, duygusal ifadenin sözlü yolla gerçekleştiği bir alandır. Bu alan, duyguları net bir şekilde ifade etmek için kullanılan sözcükleri ve sözcük öbeklerini

⁴ Kanjō sözcüğünün sözlüklerdeki tanımları yazar tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir.

çermektedir. Örneğin, mutlu bir durumu ifade etmek için kişi "mutluyum" "sevinçliyim" gibi temel sözcükleri tercih ederek kendisini doğrudan ifade edebileceği gibi "bulutların üzerinde gibiyim" şeklinde ifadelerle figüratif bir dil de kullanılabilir.

Literatür taramasında dilbilim alanında duygular üzerine yapılmış birçok çalışma olduğu görülmektedir. Burada, bu çalışmaların tamamından bahsetmek mümkün olmasa da Japonca ve Türkçe duygu göstergeleri ile ilgili olan bazı çalışmalara değinmek yerinde olacaktır. Kawahara (1998), Japoncada duyguların dilsel ifadesi için kullanılan sözcükleri belirleyerek geniş çaplı bir sözcük çalışması ortaya koymuştur. Ōso (2001), Japoncada duyguları ifade etmek için kullanılan eylem ve ön adları ele aldığı çalışmada bu eylem ve ön adların kullanım özellikleri üzerinde durarak, duygu belirten sözcüklerin kendine has doğasını betimlemiştir. Kusumi ve Yoneda (2007), duygusal deneyimlerin dilsel görünümünü bilişsel bir bakış açısıyla inceledikleri çalışmalarını iki bölüme ayırmışlardır. Çalışmalarının ilk bölümünde duyguları ifade eden Japonca metaforik ifadelerle odaklanmışlar; son bölümde ise yazılı metinlerde duygu konusuna değinerek, okuyucunun ve kahramanın duygusal durumu hakkında bedenlenmiş biliş araştırmaları çerçevesinde yapılan çalışmaları ele almışlardır. Saegusa (2011), Japoncada duygu ifade eden "komaru" eylemini zaman ve görünüş (time-aspect) bakış açısıyla değerlendirmiştir. Katō (2018), Japoncada duygu ifade eden adları ele aldığı çalışmada sonlarına "-sa" ve "-mi" ekleri alan adlar arasındaki anlamsal farka açıklık getirmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda "-sa" ekli adların daha genel duyguları "-mi" ekli adların daha kişisel duyguları ifade ettiğini tespit etmiştir. Ladreyt (2021), Japonca ve Fransızca hayret duygusunu ifade etmek için kullanılan günlük hayata özgü kalıplaşmış ifadeleri anlambilim ve edimbilim açısından karşılaştırmalı olarak ele aldığı çalışma sonucunda, iki dil arasındaki benzerlikleri saptamıştır. Atay (2022), öfke duygusunu ifade eden Türkçe ve Japonca deyimleri kavramsal açıdan karşılaştırdığı çalışmanın sonucunda öfke duygusunun kavramlaştırılmasında iki kültür arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymuştur. Çetinkaya (2006), Türkiye Türkçesindeki mutluluk ve üzüntü göstergelerini incelediği çalışmada 35 roman içerisinden çoğunu üzüntü göstergelerinin oluşturduğu 1415 gösterge tespit etmiştir. Bu göstergeleri metaforik ve metonimik açıdan analiz ederek Türk toplumunun duygu kavramlarını karşılamada izlediği yolları belirlemiştir. Çetinkaya (2017), bir diğer çalışmada, korku, öfke, mutluluk ve üzüntü duygularının Türkçe söz varlığındaki dilsel göstergelerine genel olarak vücudun dış görünümünün kaynaklık ettiğini tespit etmiştir. Hacızade (2012), sevinç, üzüntü, sevgi, tiksinti, korku, öfke, utanç ve hayret duygularının dil bildirimlerini bilişsel dilbilim açısından çözümlenmiştir. Bozkurt (2014) ise, öfke, tiksinti, nefret, korku, üzüntü, arzu, aşk, mutluluk ve sevinç duygularının Türkçe sözlüklerdeki tanımlarını inceledikten sonra bu duyguların bilişsel dilbilimin bakış açısıyla nasıl tanımlanabileceği ile ilgili çeşitli önerilerde bulunmuştur.

Bu çalışmada ise yukarıdaki çalışmalardan farklı olarak, araştırmacılarca temel iki duygu olduğu kabul edilen mutluluk ve üzüntünün Türkçe ve Japoncadaki dilsel göstergeleri ele alınmaktadır. Ancak bu konu oldukça geniş olduğundan mutluluk ve üzüntü ifadeleri Türkçede "kadar - gibi" ilgeçleri ile; Japoncada "hodo ほど - yōni ように" ilgeçleri ile birliktelik oluşturarak mutluluk ve üzüntünün tarifi ve derecelendirilmesi için kullanılan görece kalıplaşmış eşdizimleri kapsamaktadır. Ayrıca bu ilgeçlerin devamındaki sözcükler Türkçe mutlu / üzgün ön adları ve mutlu olmak / üzülme eylemleri ile; Japonca *ureshii* 嬉しい / *kanashii* 悲しい ön adları ve *yorokobu* 喜ぶ / *kanashimu* 悲しむ eylemleri ile sınırlandırılmıştır. Bu çalışmanın cevap aradığı sorular aşağıdaki gibidir:

5 Bu eylem Türkçede "sıkıntı çekmek, zorlanmak" anlamlarına gelmektedir.

Türkçe ve Japoncada mutluluk ve üzüntünün tarifi ve derecelendirilmesi için kullanılan ifadelerin ardındaki bilişsel süreçlerin analizi: Türkçede “kadar – gibi” ve Japoncada “*hodo* ほど – *yōni* ように” ilgeçleri ile oluşan eşdizimler / Varoğlu, G.

1. Türkçede “kadar - gibi” ve Japoncada “*hodo* ほど - *yōni* ように” ilgeçleri ile birliktelik oluşturarak mutluluk ve üzüntünün tarifi ve derecelendirilmesinde kullanılan eşdizimler nelerdir?
2. Türkçede “kadar - gibi” ve Japoncada “*hodo* ほど - *yōni* ように” ilgeçleri ile birliktelik oluşturarak mutluluk ve üzüntünün tarifi ve derecelendirilmesinde kullanılan eşdizimlerdeki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
3. Türkçede “kadar - gibi” ve Japoncada “*hodo* ほど - *yōni* ように” ilgeçleri ile birliktelik oluşturarak mutluluk ve üzüntünün tarifi ve derecelendirilmesinde kullanılan eşdizimlerin ardındaki bilişsel süreçler nelerdir?

Bu sorulara cevap bulmak amacıyla bir sonraki bölümde öncelikle bu çalışmanın kuramsal alt yapısını oluşturan duygu kuramları, bilişsel süreçler, bilişsel yetiler ve bunların dilsel ifadelerdeki yansımaları ele alınmaktadır. Çalışmanın devamında ise çalışmada benimsenen yöntemin açıklanmasının ardından çalışmanın bulguları ortaya koyulmaktadır.

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Duygu Kuramları, Bilişsel Süreçler ve Bilişsel Yetiler

Duyguların oluşma ve deneyimlenme süreçleri ile ilgili birçok kuram ve yaklaşım ortaya atılmıştır. İnsanların duygularını anlamak ve açıklamak için geliştirilmiş başlıca kuramlar James-Lange, Cannon-Bard, Schachter-Singer ve Lazarus kuramlarıdır (Çetinkaya, 2006: 3-5; Demir, 2020: 14-26; Gülbetkin, 2020: 78-81). James-Lange kuramına göre, bir uyarının önce fizyolojik tepkilere neden olduğu, ardından bu fizyolojik tepkilerin bilinçli bir şekilde deneyimlendiği düşünülmektedir. Diğer bir deyişle, önce vücut tepki vermekte, sonra kişi bu tepkiyi bir duygu olarak algılamaktadır (Crooks ve Stein, 1991’den akt. Çetinkaya, 2006: 3-4; Demir, 2020: 15-16). Cannon-Bard kuramına göre, duygusal tepkiler ve fizyolojik tepkiler birbirinden bağımsız olarak ortaya çıkmaktadır. Kısacası, bir uyarın hem duygusal tepkileri hem de fizyolojik tepkileri aynı anda tetikleyebilmektedir (Crooks ve Stein, 1991’den akt. Çetinkaya, 2006: 4; Demir, 2020: 16-17). Schachter-Singer kuramına yani bilişsel kurama göre, duygusal deneyim hem fizyolojik tepkiler hem de çevresel faktörlerin yorumlanmasıyla anlam kazanmaktadır. İnsanlar, fizyolojik tepkilerini değerlendirmek için çevresel bilgileri kullanarak duygularını tanımlamaktadırlar (Crooks ve Stein, 1991’den akt. Çetinkaya, 2006: 4-5; Demir, 2020: 17-19). Lazarus’un kuramına göre ise, duygu kuramlarının ilişkisel, güdüsel ve bilişsel yönleri vardır. Ayrıca Lazarus iki farklı değerlendirme yöntemi önermiştir: bir uyarın önce otomatik olarak değerlendirilmekte (birincil değerlendirme), ardından birey bu değerlendirmeyi fark edip, bu değerlendirmeye dayanarak duygusal tepki geliştirmektedir (ikincil değerlendirme) (Demir, 2020: 20-21).

Bu kuramlar, duyguların nasıl ortaya çıktığı, nasıl ifade edildiği ve nasıl düzenlendiği konularında farklı bakış açıları sunmaktadır. Bu bakış açılarına göre duyguların genellikle fizyolojik, davranışsal ve bilişsel bileşenlerden oluştuğunu söylemek mümkündür. Fizyolojik bileşen, duygusal deneyimlerle ilişkilendirilen kalp atış hızının artması, terleme veya kas gerginliği gibi vücut içi değişikliklerdir. Davranışsal bileşen, duygusal deneyimlere tepki olarak ortaya çıkan gözlemlenebilir davranışları içermektedir. Bilişsel bileşen ise, bireyin bir olayı nasıl değerlendirdiği, yorumladığı ve anlamlandırdığı ile ilgilidir. Sonuç olarak bilişsel süreçler, duygusal tepkilerin düzenlenmesinde önemli bir rol

oyunmaktadır. Duygusal tepkiler ise, insanın bir olayı veya durumu nasıl değerlendirdiğine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır.

Bilişsel süreçlerin, duyguların dilsel ifadesi için de önemli yere sahip olduğu düşünülmektedir. Örneğin, birisinin "sınavda başarısız oldum" demesi, sınav sonucunun öncelikle zihinde "başarısızlık olarak değerlendirilmesi" bilişsel süreciyle ilişkilidir. Başka bir deyişle, "başarısızlık" sonucuna varılması için sınavdan alınan notun zihinsel bir süzgeçten geçirilmesi gerekmektedir. Kişi başarılı olmak için sınavdan alınması gereken notu bildiğinden, alınması gereken not ile aldığı notu karşılaştırarak bir sonuca varmaktadır. Bununla birlikte hayal kırıklığı, üzüntü gibi duygusal tepkiler ortaya çıkmaktadır.

Duyguların ya da herhangi bir durumun dilsel yansımada önemli olan biliş, bilişsel süreçler ve bilişsel yetiler bilişsel dilbilimin de temelini oluşturmaktadır. Bilişsel bilim, insan zihnini bilgileri sınıflandırma dizgesi olarak incelerken, bilişsel dilbilim algılama ve anlamlandırmanın zihinsel süreçlerini dil verilerine dayanarak analiz etmektedir (Hacızade, 2012: 16). Bilişsel dilbilime göre dil, insan bilişinin ve bilişsel yetilerin bir yansımasıdır (Croft ve Cruse, 2007; Langacker, 1987, 2008; Momiyama, 2010). Momiyama (2010: 1), dil kullanımının temelinde "karşılaştırma (comparison)", "genelleme (generalization)" ve "ilişkilendirme (association)" olmak üzere üç temel bilişsel yeti bulunduğu bahsetmektedir. Karşılaştırma, adından da anlaşılacağı gibi iki veya daha fazla şey arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirleme sürecidir. Bu süreç, analiz yapma, seçimler yapma, öncelik sırası belirleme ve bir konuyu daha derinlemesine anlama amacıyla kullanılabilir. Dilin kullanımı sırasında karşılaştırma yetisi, benzerlikleri ve farklılıkları belirleme sürecini kapsamaktadır. Karşılaştırma yetisinin dildeki yansıması için Momiyama (2010: 2) "fil büyük (*Zō wa ōkii* ゾウは大きい)" ifadesini örnek vermekte; "hayvanların ortalama büyüklükleri" karar vermede temel kriter olup; böyle bir ifade kullanan kişinin bu ortalama kriter ile karşılarındaki fili karşılaştırarak bu sonuca vardığını söylemektedir.

Genelleme, belirli durumlar veya örnekler üzerinden elde edilen bilgilerin, genel prensiplere veya kapsayıcı kategorilere uygulanmasıdır. Bu, benzer durumlarla karşılaşıldığında önceden öğrenilmiş bilgilerin etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla dil, genelleme yeteneğini kullanarak belirli durumlardan veya örneklerden çıkarılan genel prensipleri ifade etme kapasitesini barındırmaktadır. İnsanoğlunun farkında olmadan başından geçen deneyimleri genelleştirdiğini söyleyen Momiyama (2010: 3), bu yetinin dildeki yansımaları için birçok örnek vermektedir. Bunlardan bir tanesi "Tōkyō'da işe gidiş-dönüş saatlerinde trenler çok kalabalık. (*Tōkyō no tsūkin-ji no densha wa totemo kondeiru. 東京の通勤時の電車はとても混んでいる。*)" cümlesidir. Böyle bir cümle kişisel deneyimlerin genellenmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Ancak böyle bir genelleme işe gidiş-dönüş saatleri dışındaki trenin kalabalıklık durumu ile ilgili karşılaştırmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla, genelleme bilişsel yetisinin temelinde karşılaştırma bilişsel yetisinin olduğunu söylemek mümkündür (Momiyama, 2010: 4).

İlişkilendirme ise, zihinsel olarak iki veya daha fazla şey arasında bağlantılar kurma sürecidir. Bu bağlantılar, benzerlikler, nedensellik ilişkileri veya deneyimlerle ilgili olabilir. İlişkilendirme yetisi sayesinde zihinsel olarak iki veya daha fazla şey arasında bağlantılar kurulabilmesi dili daha ekonomik kullanmayı sağlar. Momiyama (2010: 6), ilişkilendirme yetisinin dilsel yansıması için "tuvalet" örneğini vermektedir. Sadece "tuvalet girmek" ifadesi aslında "tuvaletini yapmak" ve sonrasında "elini yıkamak" gibi birbirini takip eden eylemleri de kapsadığından, birisine "tuvalet gidiyorum" demek iletişim için yeterli olup diğer eylemleri açıklamaya gerek kalmamaktadır. İşte bu da insanların tamamında olan ilişkilendirme bilişsel yetisi sayesinde gerçekleşmektedir.

2.2. Mutluluk ve Üzüntü

Mutluluk, TDK Güncel Türkçe Sözlük'te “1. Mutlu olma durumu; mut (I), ongunluk, kut, devlet, saadet, bahtiyarlık, saadetlilik; 2. Anlık bir duruma bağlı olarak duyulan sevinç veya alınan zevk.”; üzüntü ise yine aynı sözlükte “Olması istenilmeyen olaylardan doğan ruh tedirginliği; burkuntu, üzünç, dert, eza, meyusiyet, teessür” olarak tanımlanmaktadır. Bireyin yaşamına dair olumlu düşünce ve duygularının miktarca üstün olması mutluluğu yani öznel iyi olma durumunu doğurmaktadır (Myers ve Diener, 1995). İstek ve ihtiyaç duyulan şeylerden ayrılma ve bunların kaybı karşısında verilen tepki olarak da üzüntü ortaya çıkmaktadır (McMillan, 2006'dan akt. Gülbetkin, 2020: 94). Gürcan-Yıldırım'a göre (2020: 339) mutluluk, tüm duygular arasında en çok değer verilen ve en çok yaşanmak istenen duygudur. Mutluluğun nasıl oluştuğu ile ilgili farklı kuramlar olup, bunlar arasından fark teorilerine göre mutluluk bireyin kendi durumunu kendi geçmiş yaşantı ve koşullarıyla ve başkalarının sahip olduklarıyla karşılaştırmasıyla oluşur (Smith, Diener ve Wedell, 1989'dan akt. Gürcan-Yıldırım, 2020: 343). Üzüntü duygusunu ele alan Maraş (2020: 305) ise, üzüntünün mutluluk ile zıt kutuplarda olduğunu; yokluk, eksiklik ve kayıp ile ortaya çıktığını; depresyon gibi psikopatolojik sorunlarla ilişkilendirildiğini dile getirmektedir. Mutluluk ve üzüntünün vücutta yarattığı farklı fiziksel etkiler oldukça çeşitlidir. Örneğin, bir kişinin iç huzurunu ve neşeli bir ruh halini ifade eden mutluluk, genellikle gülümseme ve hoşnut ifadeler ile; kederli bir içsel durumu temsil eden üzüntü ise, genellikle yavaş hareketler, ağlama ve depresif bir görünüm ile kendini göstermektedir.

Mutluluk ve üzüntünün dildeki ifadeleri ise çeşitlilik göstermektedir. Çetinkaya (2006), “Türkiye Türkçesinde Mutluluk ve Üzüntü Göstergeleri” başlıklı doktora tezinde 437 mutluluk, 978 üzüntü göstergesi tespit etmiştir. Hacızade (2012) ise duyguların dil bildirim araçlarından ünlemlere de yer verdiği çalışmasında, temel duyguların kavram olarak Türk insanının zihnindeki manzarasını dil verileri temelinde ele almıştır. Kawahara (1998), Japoncada duyguların dilsel ifadesi üzerine yaptığı sözvarlığı çalışmasında mutluluk ile ilgili 33, üzüntü ile ilgili 72 sözcüğe yer vermiştir. Ancak bu çalışma sadece ad, ön ad ve eylemleri kapsamakta olup, çalışmada sözcük öbekleri ya da deyimlere yer verilmemiştir. Buradan hareketle, her iki dilde de mutluluk ve üzüntüyü ifade etmek için kullanılan birçoğ sözcük ve sözcük öbeği olduğunu söylemek mümkündür. Ancak Türkçe ve Japoncada duyguları dile dökmeye yarayan sözcüklerin kullanımında dikkat edilmesi gereken bir fark vardır. Örneğin Türkçede “ben mutluyum” ya da “o mutlu” ifadelerinin kullanımında bir problem bulunmazken, Japoncada “ben mutluyum *watashi wa ureshii* わたしは嬉しい” doğru ancak “o mutlu *kare wa ureshii* 彼は嬉しい” yanlıştır. Sözcük türlerine göre değişmekle birlikte Japoncada duygu ifadelerinin kullanımında sınırlılıklar bulunmaktadır (Ōso, 2001). Bu sınırlılığın temelinde hisler ve duygular ancak birinci tekil şahış tarafından yani kişinin kendisi tarafından bilinebilir; diğerleri başkalarının his ve duygularını bilemez düşünçesi bulunmaktadır. Japoncada başkalarının duygularını belirtmek için farklı kurallar bulunmaktadır (ayrıntılı bilgi için bkz. Ōso, 2001).

3. Amaç ve Yöntem

Bu çalışmada, giriş bölümünde de belirtildiği gibi, Türkçede “kadar ve gibi”; Japoncada “*hodo* ほど ve *yōni* ように” ilgeçleri ile birliktelik oluşturarak her iki dilde de mutluluk ve üzüntünün tarifi ve derecelendirilmesi için kullanılan eşdizimlerin ardındaki bilişsel süreçlerin analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Türkçede “kadar” ilgeci benzetme, karşılaştırma ve ölçü anlamları bildirir; “gibi” ilgeci ise benzetmelerde kullanılır (Hengirmen, 2015: 167-168). Türkçede “kadar” ilgecinin mesafe ve süre bildirdiği de olur (Özmen, 2016: 105). Ancak bu çalışmada “kadar” ilgecinin mesafe ve süre ile ilgili

kullanımları kapsam dışı bırakılmıştır. Japoncada “*hodo* ほど” ilgeci tahmini bir miktar, derece ya da sayı belirtir (Tekmen ve Takano, 2016: 170); “*yōni* ように” ilgeci ise benzetme yapmak amacıyla kullanılmaktadır.

Bu çalışmada duygu ifadelerinin tespiti için Türkçe Ulusal Derlemi (TUD), Japonca Derlem Sözlüğü (Kenkyūsha's Dictionary of Japanese Collocations) ve *Hyōgen Info* adlı internet sitesi kullanılmıştır. Yapılan taramalarda, Türkçe “mutlu / üzgün” ön adları ve “mutlu olmak / üzülme” eylemleri; Japonca “*ureshii* 嬉しい) / *kanashii* 悲しい” ön adları ve “*yorokobu* 喜ぶ / *kanashimu* 悲しむ” eylemleri anahtar sözcük olarak kullanılmıştır. Türkçe taramada “sevinmek” eylemi için de arama yapılmış ancak belirtilen kriterlerde bir eşdizim bulunamamıştır.

4. Bulgular

Türkçede “kadar” ilgeci ile birliktelik oluşturan mutluluk ifadelerinin tespiti için yapılan tarama sonucunda 25 eşdizim tespit edilmiştir⁶. Bunlar bilişsel süreçleri ile birlikte aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 1. “kadar” ilgeci ile oluşan Türkçe mutluluk ifadeleri

“... kadar mutlu/mutlu olmak”	Karşılaştırma	Genelleme	İlişkilendirme
benim yanımda olduğu kadar	✓		
aldırış edemeyecek kadar	✓		
bana dönmüş kadar	✓		
başkalarını taklit etmeyecek kadar	✓		
başkasını da mutlu edebilecek kadar	✓		
benim kadar	✓		
benim yanımda olduğu kadar	✓		
bu kadar	✓		
hiç görmediği kadar	✓		
dibine kadar	✓		
elinizden geldiği kadar	✓		
eski şaşalı günlere dönülmüş kadar	✓		
eskisi kadar	✓		
hiç olmadığı(m) kadar	✓		
kimsenin görüp işitmediği kadar	✓		
inanılmayacak kadar	✓		
ne kadar	✓		
o günkü kadar	✓		
o kadar	✓		
onlar kadar	✓		
onun kadar	✓		
tahmin edemeyeceğiniz kadar	✓		
tahtına kurulmuş bir kral kadar	✓	✓	

⁶ “kusana kadar”, “oyuncağın paketini açana kadar”, “sonsuzca kadar” gibi kullanımlar süre ile alakalı olduğundan bu şekildeki ifadelerle tabloda yer verilmemiştir. Çünkü bu ifadelerde mutluluğun tarifi ya da derecelendirilmesi söz konusu değildir.

Türkçe ve Japoncada mutluluk ve üzüntünün tarifi ve derecelendirilmesi için kullanılan ifadelerin arındaki bilişsel süreçlerin analizi: Türkçede “kadar – gibi” ve Japoncada “hodo – yōni” ilgeçleri ile oluşan eşdizimler / Varoğlu, G.

ahir zaman insanları kadar	✓	✓	
toprakta bulunan solucanlar kadar	✓	✓	

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi Türkçede mutluluk duygusunun tarifi için kullanılan “kadar” ilgeci ile birliktelik oluşturan birçok eşdizim bulunmaktadır. Bunların tamamında şu anki mutluluk durumunun başka bir kişi ya da başka bir durumla karşılaştırma bilişsel sürecinin etkili olduğu düşünülmektedir. Örneğin “eskisi kadar mutlu”, “o günkü kadar mutlu” ya da “onlar kadar mutlu” ifadelerinde karşılaştırma bilişsel süreci açıkça görülmektedir. Ancak “bu kadar mutlu”, “ne kadar mutlu”, “o kadar mutlu” gibi ifadeler mutluluğun derecesi ile ilgili olup, bu şekildeki ifadeler “çok mutlu” anlamına gelmektedir. Böyle ifadeler her ne kadar en üst dereceyi belirtmek için kullanılsa da temelde yine bir karşılaştırma olduğu söylenebilir. Diğer taraftan tablonun en sonundaki üç ifadenin ise hem karşılaştırma hem de genelleme süreçlerini yansıttığı düşünülmektedir. Örneğin “tahtına kurulmuş bir kral kadar mutlu” ifadesinde öncelikle kral ile bir karşılaştırma söz konusudur, sonrasında ise “tahtına kurulmuş bir kralın mutluluğu” herkes tarafından kabul görecektir bir şey olduğundan genelleme sürecini de yansıttığı düşünülmektedir. Dolayısıyla genelleme yetisi sonucu dile yansıyan ifadelerde kültürel bir alt yapının varlığı şüphesizdir. Ancak elbette tüm dünya insanları tarafından kabul görmüş inanış ve düşünceler de bulunmaktadır.

Türkçede “gibi” ilgeci ile birliktelik oluşturan mutluluk ifadelerinin tespiti için yapılan tarama sonucunda 28 eşdizim tespit edilmiştir. Bunlar bilişsel süreçleri ile birlikte aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 2. “gibi” ilgeci ile oluşan Türkçe mutluluk ifadeleri

“... gibi mutlu/mutlu olmak”	Karşılaştırma	Genelleme	İlişkilendirme
bizim gibi	✓		
bayram çocukları gibi	✓	✓	
benim gibi	✓		
bir kova balık yemiş gibi	✓		
bir öğleden sonrası uykusundaymış gibi	✓		
ilk günlerdeki gibi	✓		
bulutların üstündeymişim gibi			✓
bütün padişahlar gibi	✓	✓	
çocuk gibi / çocuklar gibi	✓	✓	
eskisi gibi	✓		
evlerine dönmüş gibi	✓		
hasret gidermiş gibi	✓		
her ödül bana verilmiş gibi	✓		
hiçbir şey olmamış gibi	✓		
senin gibi	✓		
istediğin gibi	✓		
kedi gibi	✓		
kendim doğurmuş gibi	✓		
kendisi gibi	✓		
kevser içmiş gibi	✓	✓	
kızılderililer gibi	✓		
onlar gibi	✓		

oynayan bir kız çocuğu gibi	✓		
sanki ilk kez görüyormuş gibi	✓		
yumrukları kendileri birilerine atıyorlarmış gibi	✓		
tezinin ispatını yakalamış gibi	✓		
varmışsın gibi	✓		
eskisi gibi	✓		

Yukarıdaki tabloda “gibi” ilgeci ile birliktelik oluşturan mutluluk ifadelerine yer verilmiştir. Tablo 1’de olduğu gibi bu tabloda da ifadelerin çoğu karşılaştırma bilişsel yetisinin bir yansımasıdır. Ancak “bayram çocukları gibi”, “bütün padişahlar gibi”, “çocuk gibi / çocuklar gibi” ve “kevsir içmiş gibi” birliktelikleri önce karşılaştırma sonra genelleme süreçlerini içlerinde barındırmaktadır. Tablo 2’de sadece 1 ifadenin arkasındaki bilişsel sürecin diğerlerinden farklı olduğu söylenebilir. O da “bulutların üstündeymişim gibi” eşdizimidir. Mutluluk hissini vücutta yarattığı “ayakların yere basmayıp yukarıda olma hali” ilişkilendirme bilişsel yetisi sayesinde olduğu gibi dile yansımaktadır. Dolayısıyla bu ifadenin ilişkilendirme bilişsel sürecini yansıttığı düşünülmektedir.

Türkçede “kadar” ilgeci ile birliktelik oluşturan üzüntü ifadelerinin tespiti için yapılan tarama sonucunda 5 eşdizim tespit edilmiştir. Bunlar bilişsel süreçleri ile birlikte aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 3. “kadar” ilgeci ile oluşan Türkçe üzüntü ifadeleri

“... kadar üzgün/üzülmek”	Karşılaştırma	Genelleme	İlişkilendirme
anlatamayacağım kadar	✓		
bu kadar	✓		
dünyü kadar	✓		
ne kadar	✓		
o kadar	✓		

Tablo 3’te “kadar” ilgeci ile birliktelik oluşturan üzüntü ifadeleri yer almaktadır. “kadar” ilgeci ile oluşan mutluluk ifadeleri ile karşılaştırıldığında üzüntü ifadelerinin daha az olduğu görülmektedir. Bu tablodaki ifadelerin temelinde de karşılaştırma yetisinin olduğu düşünülmektedir. Tablo 1’de olduğu gibi “bu kadar”, “ne kadar”, “o kadar” ise üzüntünün derecesinin yoğunluğuna işaret etmektedir. Ancak bu ifadelerin arkasında da karşılaştırma yetisinin etkisi hissedilmektedir.

Türkçede “gibi” ilgeci ile birliktelik oluşturan üzüntü ifadelerinin tespiti için yapılan tarama sonucunda 6 eşdizim tespit edilmiştir. Bunlar bilişsel süreçleri ile birlikte aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 4. “gibi” ilgeci ile oluşan Türkçe üzüntü ifadeleri

“... gibi üzgün/üzülmek”	Karşılaştırma	Genelleme	İlişkilendirme
arkadaşları gibi	✓		
bizim gibi	✓		
dul gibi	✓	?	
elinden oyuncağı alınmış çocuk gibi	✓	✓	
özür diler gibi	✓		
yere gelmiş bir güreşçi gibi	✓	✓	

Türkçe ve Japoncada mutluluk ve üzüntünün tarifi ve derecelendirilmesi için kullanılan ifadelerin ardındaki bilişsel süreçlerin analizi: Türkçede “kadar – gibi” ve Japoncada “*hodo – yōni*” ilgeçleri ile oluşan eşdizimler / Varoğlu, G.

Yukarıdaki tabloda “gibi” ilgeci ile birliktelik oluşturan üzüntü ifadeleri bulunmaktadır. Bu tablodaki ifadelerde de öncelikle karşılaştırma sürecinin dile yansıdığı görülmektedir. Ancak “elinden oyuncağı alınmış gibi” ve “yere gelmiş bir güreşçi gibi” eşdizimlerinin aynı zamanda genelleme sürecini de yansıttığı düşünülmektedir. Çünkü elinden oyuncağı alınan bir çocuğun ya da yenilmiş bir güreşçinin hissedeceği duyguların başında üzüntü gelmektedir. Bu, çoğunluk tarafından da tahmin edilebilecek bir şeydir. Diğer taraftan “dul gibi” eşdiziminin genelleme sürecini yansıtmayıp yansıtmayacağına karar verilememiştir. Çünkü bu durum daha kişisel olup her dul üzüntü hisseder diye bir şey söylenemez.

Japoncada “*hodo* ほど” ilgeci ile birliktelik oluşturan mutluluk ifadelerinin tespiti için yapılan tarama sonucunda 20 eşdizim tespit edilmiştir. Bunlar bilişsel süreçleri ile birlikte aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 5. “*hodo* ほど” ilgeci ile oluşan Japonca mutluluk ifadeleri

“... <i>hodo</i> <i>ureshii/yorokobu</i> ”	Türkçe Karşılıkları ⁷	Karşılaştırma	Genelleme	İlişkilendirme
<i>karada ga fururu hodo</i> 体が震えるほど	vücudu(m) titreyecek kadar			✓
<i>genjitsu to omoenai hodo</i> 現実と思えないほど	gerçek olduğunu düşünemeyecek kadar	✓		
<i>kotoba de arawasenai hodo</i> 言葉で表せないほど	sözcüklerle ifade edilemeyecek kadar			✓
<i>kotoba ni dekinai hodo</i> 言葉にできないほど	söze dökülemeyecek kadar			✓
<i>shinu hodo</i> 死ぬほど	ölecek kadar			✓
<i>shinzō ga tomaru hodo</i> 心臓が止まるほど	kalbi duracak kadar			✓
<i>jibun no mune no dokidoki o mizukara kikeru hodo</i> 自分の胸のドキドキを自ら聞けるほど	kendi kalbimin atışını (kendim) duyacak kadar			✓
<i>sottō suru hodo</i> 卒倒するほど	bayılacak kadar			✓
<i>zokuzoku suru hodo</i> ぞくぞくするほど	tüyleri diken diken olacak kadar			✓
<i>ten ni noboru hodo</i> 天に昇るほど	gökyüzüne çıkacak kadar			✓
<i>tobi agaru hodo</i> 飛び上がるほど	havalara fırlayacak kadar			✓

⁷ Bu çalışmada, Japonca ifadelerin Türkçe karşılıkları bire bir çevrilmiştir. Örneğin “*karada ga fururu hodo*” ifadesi için “vücudu(m) titreyecek kadar” karşılığı tercih edilmiştir. Ancak bu Türkçe karşılık yerine “vücudum titreyesine” gibi bir karşılık da mümkündür. Her iki çevirinin de bu ifadenin ortaya çıkışında temel olan bilişsel süreci etkilemediği görülmektedir. Dolayısıyla Türkçe karşılıklar değişiklik gösterse de çözümleme sonucu her durumda aynı kalacaktır.

<i>tobi tatsuhodo</i> 飛び立つほど	uçacak kadar			✓
<i>dokidoki suru hodo</i> どきどきするほど	kalbi güm güm atacak kadar			✓
<i>nakitai hodo</i> 泣きたいほど	ağlamak isteyecek kadar			✓
<i>namida ga chocho gireru hodo</i> 涙がちよちよぎれるほど	gözyaşlarına boğulacak kadar			✓
<i>namida ga deru hodo</i> 涙が出るほど	gözyaşları akacak kadar / gözyaşlarına boğulacak kadar			✓
<i>mau hodo</i> 舞うほど	dans edecek kadar			✓
<i>mune ga atsuku naru hodo</i> 胸が熱くなるほど	göğsü/ kalbi / içi ısınacak kadar			✓
<i>mune ga waku waku suru hodo</i> 胸がわくわくするほど	kalbim heyecanla çarpacak kadar			✓
<i>wakuwaku suru hodo</i> わくわくするほど	içi içine sığmayacak kadar			✓

Tablo 5'te Japoncada "hodo ほど" ilgeci ile birliktelik oluşturan mutluluk ifadelerine yer verilmektedir. Bu tablodaki ifadelerin çoğunun arka planında ilişkilendirme bilişsel sürecinin olduğu görülmektedir. Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı gibi mutluluk vücutta birtakım değişikliklere sebep olmaktadır. Bunların başında kalbin çarpması ya da ayakların yerden kesilme hissi gibi fiziksel etkiler gelmektedir. Yine mutluluktan dilin tutulması gibi bir durum da söz konusu olabilmektedir. Buradan hareketle, Japoncada mutluluk hissi ya da duygusunun olduğu gibi dilsel ifadeye yansıdığı söylenebilir. Bunlardan farklı olarak tabloda da gösterildiği gibi sadece bir ifadenin karşılaştırma sürecini yansıttığı düşünülmektedir. Ancak bu ifade de başka bir kişi ile karşılaştırma olmayıp, o anki mutluluğun gerçekliğinin sorgulanması ile ilgilidir.

Japoncada "yōni ように" ilgeci ile birliktelik oluşturan mutluluk ifadelerinin tespiti için yapılan tarama sonucunda 5 eşdizim tespit edilmiştir. Bunlar bilişsel süreçleri ile birlikte aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 6. "yōni ように" ilgeci ile oluşan Japonca mutluluk ifadeleri

"... yōni ureshii/yorokobu"	Türkçe Karşılıkları	Karşılaştırma	Genelleme	İlişkilendirme
<i>odori agaru yōni</i> 躍り上がるように	yukarı zıplar gibi			✓
<i>kokoro ga tokeru yōni</i> 心が溶けるように	kalbi eriyecek gibi			✓

Türkçe ve Japoncada mutluluk ve üzüntünün tarifi ve derecelendirilmesi için kullanılan ifadelerin arındaki bilişsel süreçlerin analizi: Türkçede “kadar – gibi” ve Japoncada “hodo – yōni” ilgeçleri ile oluşan eşdizimler / Varoğlu, G.

<i>Kodomo ga atarashii omocha o ataerareta toki no yōni</i> 子供が新しいおもちゃを与えられたときのように	bir çocuğa yeni bir oyuncak verildiği zamanki gibi	✓	✓	
<i>kodomo no yōni</i> 子供のように	çocuk gibi	✓	✓	
<i>shujinwomitsuketakaiinunoyōni</i> 主人を見つけた飼いだ犬のように	sahibini bulmuş evcil köpek gibi	✓	✓	

Tablo 6’da “yōni ように” ilgeci ile birliktelik oluşturan mutluluk ifadeleri yer almaktadır. Bu ifadelerden ilk ikisinin temelinde ilişkilendirme bilişsel yetisinin olduğu düşünölmektedir. Tablo 5’teki ifadelerin çoğunda olduğu gibi bu iki ifadede de vücuttaki his doğrudan dile yansımaktadır. Ancak diğer 3 ifadede hem karşılaştırma hem de genelleme bilişsel yetilerinin etkisi görölmektedir. Bu ifadelerin arkasında “bir çocuğa yeni bir oyuncak verilirse, o çocuk mutlu olur”; “çocuklar genellikle mutludur” ya da “çocuklar yetişkinlere göre daha çabuk mutlu olurlar”; ve “sahibini bulan köpek sevinir” genel tarafından kabul görmüş düşünce ve inanışların hakim olduğu düşünölmektedir.

Japoncada “hodo ほど” ilgeci ile birliktelik oluşturan üzüntü ifadelerinin tespiti için yapılan tarama sonucunda 8 eşdizim tespit edilmiştir. Bunlar bilişsel süreçleri ile birlikte aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 7. “hodo ほど” ilgeci ile oluşan Japonca üzüntü ifadeleri

“... hodo kanashii/kanashimu”	Türkçe Karşılıkları	Karşılaştırma	Genelleme	İlişkilendirme
<i>osae kirenai hodo</i> 抑え切れないほど	yatıştırılmayacak kadar			✓
<i>kokoro ga harisakeru hodo</i> 心が張り裂けるほど	kalbi parçalanacak kadar			✓
<i>kotoba ni dekinai hodo</i> 言葉にできないほど	ifade edilemeyecek kadar			✓
<i>shinitai hodo</i> 死にたいほど	ölmek isteyecek kadar			✓
<i>te ni oenai hodo</i> 手に負えないほど	elle tutulamayacak kadar			✓
<i>namida mo kareru hodo</i> 涙も涸れるほど	gözyaşları kuruyacak kadar			✓
<i>harawata o shiboruhodo</i> 腸を絞るほど	bağırsaklarını sıkacak kadar			✓
<i>mune ga sakeru hodo</i> 胸が裂けるほど	göğsü / kalbi yırtılacak kadar			✓

Tablo 7’de “hodo ほど” ilgeci ile birliktelik oluşturan üzüntü ifadeleri bulunmaktadır. Bu ifadelerin tamamının temelinde ilişkilendirme bilişsel yetisinin olduğu görölmektedir. Çünkü bu ifadelere de üzüntünün vücutta hissettirdikleri ile üzüntü duygusu arasındaki ilişki doğrudan dile yansımaktadır.

Japoncada “yōni ように” ilgeci ile birliktelik oluşturan üzüntü ifadelerinin tespiti için yapılan tarama sonucunda 3 eşdizim tespit edilmiştir. Bunlar bilişsel süreçleri ile birlikte aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 8. “yōni ように” ilgeci ile oluşan Japonca üzüntü ifadeleri

“... yōni kanashii/kanashimu”	Türkçe Karşılıkları	Karşılaştırma	Genelleme	İlişkilendirme
hari de sasareru yōni 針で刺されるように	iğne batırılmış gibi			✓
mune ga uzuku yōni 胸がうずくように	göğsü/kalbi sızlar gibi			✓
mune ga shiborareru yōni 胸が絞られるように	göğsü / kalbi/ içi sıkılmış gibi			✓

Yukarıdaki tabloda “yōni ように” ilgeci ile birliktelik oluşturan üzüntü ifadeleri bulunmaktadır. Bu ifadelerde de üzüntünün vücutta hissettirdiği “göğüs / kalp sızlaması” gibi etkilerin doğrudan dile yansıdığı görülmektedir. Dolayısıyla bu eşdizimlerin arka planında da ilişkilendirme bilişsel yetisi bulunmaktadır.

5. Sonuç

Bu çalışmada, mutluluk ve üzüntüyü tarif etmek ve derecelendirmek için kullanılan Türkçede “kadar - gibi” ve Japoncada “hodo ほど - yōni ように” ilgeçleri ile oluşan eşdizimler ele alınmıştır. Yapılan taramada Türkçede “kadar” ilgeci ile birliktelik oluşturan 25 mutluluk ifadesi; “gibi” ilgeci ile birliktelik oluşturan 28 mutluluk ifadesi; “kadar” ilgeci ile birliktelik oluşturan 5 üzüntü ifadesi; “gibi” ilgeci ile birliktelik oluşturan 6 üzüntü ifadesi tespit edilmiştir. Japoncada ise “hodo ほど” ilgeci ile birliktelik oluşturan 20 mutluluk ifadesi; “yōni ように” ilgeci ile birliktelik oluşturan 5 mutluluk ifadesi; “hodo ほど” ilgeci ile birliktelik oluşturan 8 üzüntü ifadesi ve “yōni ように” ilgeci ile birliktelik oluşturan 3 üzüntü ifadesi saptanmıştır. Her iki dilde de mutlulukla ilgili ifadelerin, üzüntü ile ilgili ifadelerden daha fazla olduğu görülmüştür. Buradan, insanın doğası gereği, olumlu duyguları paylaşma, olumsuz duyguları bastırma eğiliminin olduğu sonucuna varılabilir.

Diğer taraftan, Türkçede “kadar - gibi” ve Japoncada “hodo ほど - yōni ように” ilgeçleri ile birliktelik oluşturan mutluluk ve üzüntü ifadelerinde sadece Türkçe “çocuk / çocuklar gibi mutlu / mutlu olmak” ifadesi ile Japonca “kodomo no yōni 子供のよう ureshii 嬉しい / yorokobu 喜ぶ” ifadesi arasında benzerlik olduğu görülmüştür. Buradan hareketle, her iki kültürün de çocuklara dair algısının benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca bu ifadelerin arkasında karşılaştırma ve genelleme bilişsel süreçlerinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Öte yandan, Türkçede “kadar - gibi” ve Japoncada “hodo ほど - yōni ように” ilgeçleri ile birliktelik oluşturan mutluluk ve üzüntü ifadelerinin ardındaki bilişsel süreçler incelendiğinde, Türkçede karşılaştırma, Japoncada ise ilişkilendirme bilişsel süreçlerinin daha yoğun olduğu anlaşılmıştır. Bu durum, Türklerin duygularını anlamlandırırken ve ifade ederken diğer kişi ve durumlarla karşılaştırma

yaptıklarını, Japonların ise kendi bedenlerine odaklanarak duygularını tarif ettiklerini düşündürmüştür. Kısacası bu çalışmada, iki kültürün mutluluk ve üzüntü tarifi için kullandıkları ifadelerin ardındaki bilişsel süreçlerin çoğunlukla farklı olduğu ortaya konmuştur.

Son olarak, Türkçe ve Japoncada mutluluk – üzüntü ile ilgili ifadelerin sadece bu çalışmada ele alınanlarla sınırlı olmadığı unutulmamalıdır. Bundan sonraki çalışmalarda duyguların dilsel yansımalarıyla ilgili daha fazla araştırma yapılmasının, kültürler arası duygusal etkileşimlerin anlaşılmasına, etkili iletişim stratejilerinin geliştirilmesine ve karşılaştırmalı dil çalışmalarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Atay, A. (2022). “Türkçe ve Japoncada öfke duygusunu ifade eden deyimler üzerine kavramsal bir sınıflandırma”. *HUMANITAS - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*. 10(19), 66-92.
- Bozkurt, F. (2014). “Sözlüklerdeki temel duygu kavramlarının yeniden tanımlanması: bir yöntem önerisi”. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*. 21, 1, 25-34.
- Crooks, R. ve J. Stein (1991). *Psychology: science behaviour and life*. 2. Baskı, Fort Worth.
- Croft, W. and D. Alan Cruse, (2007). *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çetinkaya, B. (2006). *Türkiye Türkçesinde mutluluk ve üzüntü göstergeleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, B. (2017). “Söz varlığımızda bedene dayalı duygu adlandırmaları”. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*. 5/9, 165-184.
- Demir, S. (2020). “Duygular ve duygu kuramları”. İnan E. ve Yücel E. (Ed.), *Psikoloji Penceresinden Duygular: Kuramdan Uygulamaya* içinde (s. 3-31). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ekman, P. (1973). “Universal facial expressions in emotion”. *Studia Psychologica*. 15(2), 140-147.
- Ekman, P., Friesen, W. V. ve Ellsworth, P. (1982). “What emotion categories or dimensions can observers judge from facial behavior? ”. P. Ekman (Ed.), *Emotion in the Human Face* içinde (s. 39-55). New York: Cambridge University Press.
- Gülbetekin, E. (2020), “Duygular ve sinirbilim”. İnan E. ve Yücel E. (Ed.), *Psikoloji Penceresinden Duygular: Kuramdan Uygulamaya* içinde (s. 69-120). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gürçan Yıldırım, D. (2020), “Mutluluk”. İnan E. ve Yücel E. (Ed.), *Psikoloji Penceresinden Duygular: Kuramdan Uygulamaya* içinde (s. 339-370). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hacızade, N. (2012). *Bilişsel dilbilim açısından duyguların dili*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Hengirmen, M. (2015). *Türkçe dilbilgisi*. Ankara : Engin Yayınevi (22. Baskı).
- Himeno, M. (2012). *Kenkyūsha Nihongo Korokūshon Jiten*. Japan: Kenkyūsha.
- Katō E. (2018). “Kanjō o arawasu `sa meishi' to `mi meishi' ni tsuite”. *Shakai Gengoka Gakukai Dai 42-kai Taikai Happyō Ronbun-shū*. 141-144.
- Kawahara, S. (1998). “Kanjō o arawasu nihongo no kotoba”. *Kokugo Kokubun*. Kanazawa Daigaku. 23: 74-84.
- Kenbō, H., Ichikawa, T., Hida, Y. vd. (2018). *Sanseidō Kokuko Jiten*, Tōkyō: Sanseidō (7. Baskı).
- Kusumi T., Yoneda H. (2007). “Kanjō to Gengo” Fujita K. (ed.), *Kanjō Kagaku no Tenbō* içinde (pp. 55 – 84). Kyōto Daigaku Gakujutsu Shuppan-kai.
- Ladreyt, A. (2021). “Nichijō kaiwa no kanjō o arawasu kanyō hyōgen to goyōronteki kinō – Odoroki no bamen ni arawareru kanyō hyōgen no kōpasu kenkyū o megutte –”. *Bulletins de Linguistique et de Littérature Françaises de l' Université de Tsukuba*. 1 (36), pp. 1 - 24.
- Langacker, R.W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. 1. Standford University Press.

- Langacker, R.W. (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford University Press.
- Maraş, A. (2020). "Üzüntü", İnan E. ve Yücel E. (Ed.). *Psikoloji Penceresinden Duygular: Kuramdan Uygulamaya* içinde (s. 305-338). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Matsumura, A. (2019). *Daijirin, Tōkyō: Sanseidō* (4. Baskı).
- McMillan, W. D. (2006). *Emotion Rituals: A Resource for Therapists and Clients*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Momiyama, Y., (2010). *Ninchi Gengogaku Nyūmon*, Tokyo: Kenkyūsha.
- Myers, G. D. ve Diener, E. (1995). "Who is happy?". *Psychological Science*, 6 (1): 10–19.
- Ōso, M. (2001). "Kanjō o arawasu dōshi-keiyōshi ni kansuru ikkōsatsu". *Gengo Bunka Ronshū*. Nagoya Daigaku Daigakuin Kokusai Gengo Bunka Kenkyūka, 22 (2), 21-30.
- Özmen, M. (2016). *Türkçenin sözdizimi*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Pala Sağlam, Ş. (2020). "Duyguların gelişimsel arka planı", İnan E. ve Yücel E. (Ed.). *Psikoloji Penceresinden Duygular: Kuramdan Uygulamaya* içinde (s. 143-178). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Plutchik, R. (1980). "A general psychocvolutionary theory of emotion". R. Plutchik ve H. Kellerman (Ed.). *Emotion: Theory, Research, and Experience Vol. 1 Theories of Emotion* içinde (s. 3-31). New York: Academic Press.
- Saegusa, R. (2011). "Kanjō o arawasu dōshi 'komaru' ga shimesu tensu asupekuto". *Hitotsubashi Daigaku Kokusai Kyōiku Sentā Kiyō*. 2, 13 – 22.
- Tekmen, A. N. ve Takano, A. (2016). *Japonca dil bilgisi*. Ankara : Engin Yayınevi (3. Baskı).
- Yücel, E. ve Ünal, G. (2020). "Duygubilimde araştırma yöntemleri", İnan E. ve Yücel E. (Ed.) *Psikoloji Penceresinden Duygular: Kuramdan Uygulamaya* içinde (s. 33-68). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

İnternet Kaynakları

- Karakaş, S. (2017). Prof. Dr. Sirel Karakaş Psikoloji Sözlüğü: Bilgisayar Programı ve Veritabanı, www.psikolojisozlugu.com (sürüm: 5.2.0/2022)
- Hyōgen Info, <https://hyogen.info/>
- Ruhbilim Terimleri Sözlüğü, (1974). <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkçe Ulusal Derlemi (TUD), <https://v3.tnc.org.tr/collocations>
- TDK Güncel Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/>

60. Geleneksel ve Çağdaş Japon Sanatında Rüzgar İmgesi¹

Deniz PİRE²

APA: Pire, D. (2024). Geleneksel ve Çağdaş Japon Sanatında Rüzgar İmgesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 1009-1019. DOI: 10.29000/rumelide.1471528.

Öz

Doğal bir fenomen olarak rüzgâr; fırtına, kasırga, tayfun gibi çeşitli formlarda, dünyanın hemen hemen her yerinde varlığını sürdürmektedir. Dinamik niteliği yalnızca nesnelerin hareketiyle (sallanan ağaçlar, dalgalanan çimenler, uçuşan kumaşlar, denizin dalgalanması) tespit edilebilir ve sanat ortamında imgeleştirilebilir. Rüzgâr ile ilişkili doğa olaylarının imgesel ve temasal olarak sanata yansımaya baktığımızda Japon Sanatı, ülke coğrafyası (özellikle kıyı bölgelerinin tayfunlar, fırtınalar, muson rüzgarları gibi çeşitli “hava akımlarına” maruz kalması nedeniyle) ve kültürü içerisinde çok önemli bir yere sahip olan bu doğa olaylarının işlendiği en zengin alanlardan biridir. Japon kültürünün sadece gündelik yaşam pratikleri açısından değil aynı zamanda edebi ya da görsel sanatlar alanındaki kaynakları incelendiğinde rüzgâr imgesinin; esinti formuyla dinginliği, akışı, doğanın canlılığını hatırlatırken, fırtınalar ve tayfunların doğanın öfkesini göstererek, bir güç rolünde olduğu gözlenmektedir. Geleneksel Japon sanatında, bir rüzgârın ya da fırtınanın tasviri sadece doğal fenomeni betimlemekle ilgili değil, aynı zamanda çeşitli insan duygularının ve yaşam deneyimlerinin, Japon felsefesi ve ideolojisinin sembolik bir temsili olarak da gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada geleneksel Japon sanatında rüzgâr ve ilişkili öğelerin nasıl işlendiği, hangi görsel sanat pratiği ile imgeleştirildiği, Japon mitolojisi, inanışları, tarihi ve askeri anlatı ilişkileriyle birlikte incelenecek, bu öğelerin günümüz Japon sanatında varlığını sürdürüp sürdürmediği, çağdaş sanat pratikleriyle nasıl bir dönüşüme uğramış olabileceği soruları, Japon çağdaş sanatçıların ilgili eserleri bağlamında araştırılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Japon Sanatı, Ukiyo-e, çağdaş japon sanatı, rüzgâr imgesi, fırtına tanrıları

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale “Rüzgar Dinamikleri Üzerine Yoğrumsal Denemeler” isimli sanatta yeterlik tezi çalışması kapsamında üretilmiştir. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Ahındı – Turnitin, Oran: %5

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 15.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1471528

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr. Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Resim Anasanat Dalı / PhD Student, Hacettepe University, Institute of Fine Arts, Painting Program (Ankara, Türkiye), denizpiree@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-4029-7035, **ROR ID:** https://ror.org/04kwvgz42, **ISNI:** 0000 0001 2342 7339, **Crossreff Funder ID:** 501100005378

Wind Image in Traditional and Contemporary Japanese Art³

Abstract

As a natural phenomenon, wind persists in almost every part of the world in various forms such as storms, hurricanes, and typhoons. Its dynamic nature can be perceived only through the movement of objects (swaying trees, waving grass, fluttering fabrics, the waves of the sea) and can be visualized in the art environment. When we look at the artistic reflection of natural events associated with the wind, Japanese Art stands out as one of the richest areas where these natural events are depicted, thanks to the country's geography (especially coastal areas exposed to various "air currents" such as typhoons, storms, monsoon winds) and culture. When we examine the sources of Japanese culture not only in terms of daily life practices but also in the literary or visual arts, the image of the wind reminds us of tranquility, flow, and the liveliness of nature through the form of a breeze, while storms and typhoons indicate the anger of nature, acting as a force. In traditional Japanese art, the depiction of wind or a storm is not only about depicting the natural phenomenon but also symbolically representing various human emotions, life experiences, as well as Japanese philosophy and ideology. This study will explore how wind and related elements are depicted in traditional Japanese art, which visual art practices are used for visualization, and will examine them in conjunction with Japanese mythology, beliefs, history, and military narrative relationships. It will investigate whether these elements continue to exist in contemporary Japanese art and how they may have transformed through contemporary art practices, through the works of contemporary Japanese artists.

Keywords: Japanese Art, Ukiyo-e, contemporary Japanese art, wind image

Giriş

Geleneksel Japon sanatı, halkın doğa ile sürekli ve hayati ilişkisinin verilerini taşımaktadır. Yüzyıllar boyunca periyodik fırtınaların etkisi altında yaşayan Japon halkının inançları, mitolojisi, sanat ve edebiyatı bu doğal fenomenle ilişkili bir gelişim göstermiş, Doğu Asya tayfununun güçlü imgesiyle şekillenmiştir. Çok sayıda ada ve uzun bir kıyı şeridi içeren ülkenin coğrafyası, tayfunlara ve diğer şiddetli hava koşullarına karşı savunmasız haldedir. Çin sahilinden başlayıp Okinawa ve Japon adalarının Tsugaru Boğazı'na kadar olan bölgesine hızla ilerleyen tayfunlar, saatte 100 milin üzerinde rüzgâr hızlarına ulaşabilirler (Holtom, 1956, s. 45). Japonlar rüzgâr yönü ve hızının önemi konusunda güçlü bir farkındalık geliştirmişler ve bu bilgiyi hava durumu olaylarını tahmin etmek ve günlük aktivitelerini planlamak için kullanmışlardır. Bu doğal olaylar, ülkenin yer şekillerini, doğal manzarasını

³ **Statement (Thesis / Paper):** This article has been produced within the scope of the proficiency in art thesis titled "Expressive essays on wind dynamics". It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received – Ithenticate, Rate: 5

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 15.03.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1471528

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

ve geleneksel evlerin tasarımından, insanların fırtınalara hazırlanma şekline, inanış ve ritüellerine kadar kültürünü etkilemiştir.

Ülke coğrafyasında rüzgârın yarattığı dalgaların, Japonya'yı dış tehlikelerden ve istilacılardan koruduğuna inanılmıştır (Guth, 2011, s.468). "Sekizinci yüzyıl antolojisi *Man Yōshū*'daki bir şiirde Japonya "Bin tur atan dalgayla gizlenmiş güzel bir ada" olarak tanımlanmıştır" (2011, s.468). Şiddetli rüzgarlarla oluşan dalgalar, efsanevi İmparatoriçe Jingu'nun bugünkü Kore yarımadasındaki topraklar üzerindeki gücünü kullandığı ve genişlettiği araçlardır. Japon mitolojisinde de göreceğimiz rüzgarla ilişkili tanrılar ülke için askeri bir güç olarak da kabul edilmiştir. Guth makalesinde tarihi metinlerden řu alıntılarla ilişki kurmuştur: "Rüzgâr tanrısı bir esinti yaptı ve deniz tanrısı dalgaları yükseltti", "kürek veya dümenin emeği olmadan Siila'ya ulaştılar", "Siila kralı fırtınanın yıkıcı gücünden korkar ve işgalci ülkenin ilahi gücüne boyun eđer" (2011, s.468). Japonya'nın ilahi rüzgarlar ve dalgalar tarafından korunan ve yönlendirilen bir ülke olarak bu iç içe geçmiş kavramları, daha sonra 1275 ve 1281'deki başarısız Moğol istilalarıyla da ilişkilendirilmektedir. Kubilay Han'ın Japonya seferini bitiren, 300 gemi, 13,500 askeri suyun dibine gönderen fırtına, "kamikaze" (tanrının rüzgârı) kelimesini de Japon diline kazandırmıştır (Delgado, 2003, s.36-41). Metevelis'in *The Deity and Wind of Ise* adlı makalesinde de derinlikle bahsettiği *kamikaze* kavramı, Japonya'nın bu dođa olayına ne kadar saygı duyduğunu ortaya koymaktadır. Öyle ki, bu ilahi rüzgârın; kendiliğinden, mevsimsel olarak oluşmadığına, ülke topraklarının "savunma" ihtiyacı olduğu anda ortaya çıkan bir güç olduğuna inanılmıştır (2002, s.21). Hala Ise'de varlığını sürdüren bu tapınaklarda, rüzgâr "ilahlarına" ibadet edilmektedir.

1. Geleneksel Japon Sanatında Rüzgâr İmgesi

Geleneksel Japon sanatı Budizm, Şintoizm gibi inanışlarla ilgili veriler sunmaktadır. Rüzgarla ilişkili mitolojik karakterler ise, bu inanışlar çerçevesinde incelenebilmektedir. Japonya'nın yerli dini olan Şintoizm, rüzgârı ilahi olanın sembolü olarak görmüştür. Şinto'da rüzgâr hem kutsama hem de yıkım getirebilecek bir güç olarak saygı görmektedir. Bu nedenle rüzgâr tanrısına, genellikle bir rüzgâr torbası kullanan, korkunç bir figür olarak tasvir edilen Şinto tanrısı Fujin ile ilişkilendirilen ilahi bir figür olarak ibadet edilmiş, birlikte anılan yıldırım tanrısı Raijin ile gerek heykel gerek resimleme ve baskı teknikleriyle tasvir edilmişlerdir. Fujin, Japon sanatında ve mitolojisinde genellikle güçlü bir figür olarak tasvir edilmiş, aynı zamanda değişimin sembolü olarak görülmüştür. Sert bir ifadeye ve vahşi saçlara sahip, omzunda büyük bir rüzgâr torbası taşıyan korkunç bir figür (Görsel 1) olarak yansıtılmıştır.



Görsel 1: Fujin (solda) ve Raijin (sağda), Sanjusangendo Sunağı, 13.yy, cilalı ahşap, altın yaprağı ve kakma gözler, Kaynak: (Mason, 2004, s. 196)

“Japonya’nın yarı tanrılardan önce gelen en eski mitleri, insan yaşamının başlangıcına (gezegelimizde değilse bile, en azından zihnin yarı teşekküllü yetileriyle göklerin ve atmosferin fenomenlerini az çok canavarca ve insanüstü kişiliklere dönüştürdüğü bir dönemden buradaki varlığına) kadar uzanır” (Jarves, 2022, s. 120).

Tarihindeki farklı dönemler ve inanışlar çerçevesinde çok çeşitli “tanrı” figürüne rastlanan Japon mitolojisindeki bir başka fırtına tanrısı da Susano-o’dur. Japon yaratılış mitinde önemli bir yere sahip olan, Izanagi ve Izanami’nin oğlu Susano-o, yağmur fırtınasının kişileştirilmiş halidir. Mackenzie (1996) *Çin ve Japon Mitolojisi* adlı kitabında şu ifadeleri kullanır:

“Japonya her sene büyük karanlık ve korkunç bir yağmur ile beraber tahrip edici tayfunlar tarafından yoklanır... Susa-no-wo devamlı olarak ağlar, figan eder ve öfkeyle dolar...tahrip etmeyi çok sever” (s. 299).

Mitolojik karakter formasyonları açısından Susano-o kötülükle ilişkilendirilmiş bir ilahi figürdür. Cennette her türlü şeytanlığı yaptığı için kovulur ve dünyaya sürgün edilir. Dünyaya geldiğinde ise kötülüğü yenmeye çalışır ve iyiliğe yardım eder (Kato, 2012, s. 57). Susano-o’nun, fırtınanın tahrip edici özelliğiyle kötüyü, yağmur ve bereketle ilişkisi sebebiyle de iyiyi temsil ettiği söylenebilir. 19. Yüzyıl Japonya’sında; mitolojik karakter ve olaylar, dönemin batı empresyonist ressamlarını dahi etkisi altına alan bir ağaç baskı tekniği olan Ukiyo-e ile tekrar canlanmıştır. Rüzgâr tanrısı Susano-o ve ilişkili mitlerin tasviri de (Görsel 2) bu eserler aracılığıyla Japon görsel sanatında yerini almıştır.



Görsel 2: Tsukioka Yoshitoshi, Susano-o ve Sekiz Başlı Ejderha, renkli ağaç baskı, 1887, Erişim tarihi: 12.1.2024) <https://philamuseum.org/collection/object/85214>

Çeşitli resimleme tekniklerini kapsayan ancak yoğunlukla bir ağaç baskı tekniği olarak anılan Ukiyo-E sanatının; Edo dönemi olarak bilinen, Tokugawa ailesinin yönetiminde olduğu, ülkenin izole bir şekilde, hiçbir Japon vatandaşının ülke dışına çıkmadığı, Çinli ve Hollandalı tüccarların Nagasaki gezileri haricinde ve bazı diplomatik görevlerle az sayıda Budist rahipleri dışında ülkeye girişin olmadığı bir dönemde olgunlaştığı söylenmektedir (Smith, 1988, s.7). Edo döneminin yapısal ve sosyolojik değişimleriyle birlikte -soylulardan uzak bir “yeraltı” kültürünün gelişimiyle- “varoluşun karanlık ve değişken dünyası” anlamına gelen, Budizm kaynaklı bir kelime olan *ukiyo*, daha sonra “yüzen dünya” (floating world) ya da “fani dünya resimleri” olarak çevrilen bir anlama dönüşmüştür. Dönemin

sosyolojik durumuyla ilişkili olarak bu kelime artık bağımsızlık ve halk sınıfının yükselişinin bir sembolü olmuştur (1988, s.7). Modern olma anlamı da taşıyan Ukiyo-e ile, günlük yaşamdan kesitler, doğal manzaralar gibi konular işlenmiştir. Batı sanatını da etkisi altına alan bu tekniğe ait eserlerin en önemli sanatçıları “Hokusai ile Hiroshige'nin (1797-1858) manzara anlayışları, yeni konulara bakış açıları Ukiyo-E'nin gelmiş olduğu son noktaydı. Yani çağdaş sanatın başlangıç noktasıydı” (Kıran, 2008, s.152).

Japonya'nın kalıcı bir sembolü haline gelerek, Japon Ukiyo-e'nin başyapıtı olarak kabul edilen Katsushika Hokusai'nin *Kanagawa Dalgası* adlı eseri, rüzgarla ilişkili dalga imgesinin görüldüğü en önemli eserlerdendir. *Fuji Dağı'nın Otuz Altı Görünümü* serisinin bir parçası olan bu ağaç baskı, arka planda Fuji Dağı'nın görülebildiği üç küçük balıkçı teknisinin üzerinde yükselen devasa bir dalgayı tasvir etmektedir (Görsel 3). *Kanagawa Dalgası*, Japonya'da Edo döneminde yaratılmıştır ve bahsedildiği gibi dünya ile izolasyonun olduğu bir dönemdir. Bu dönemde, Tokugawa Şogunluğu'nun yönetimi tarafından belirlenmiş katı bir sosyal hiyerarşi hakimdir ve yabancı etkilere karşı kapalı kapı politikası uygulanmıştır. Edo döneminin güç yapıları genellikle elitleri desteklemiş ve katı bir toplumsal düzeni sürdürmüştür. Böylece halkı doğal ve siyasi güçlerin merhametine bırakmıştır. *Kanagawa Dalgası*'nın bu bağlamda Edo döneminin izolasyonist eğilimlerini yansıttığı iddia edilebilir. Küçük balıkçı teknelerini tehdit eden yüce dalga, Japonya'nın dış dünyadan kendiliğinden izolasyonunun bir sembolü olarak görülebilir. Kompozisyondaki büyük dalganın, açık denizin zorluklarını ve tehlikelerini temsil ederken teknelerin, yabancı etkilere karşı kendisini korumak için katı düzenlemelere dayanan içine kapanık Japon toplumunu sembolize ettiği ileri sürülebilir. Balıkçıların muazzam dalganın karşısındaki tehlikeli durumu, Şogunluk yönetimi altındaki halkın savunmasızlığı için bir metafor olduğu düşüncesini akıllara getirmektedir. Dolayısıyla Hokusai'nin çalışmasının, dönemin siyasi düzenine ince bir eleştiri olarak görülebileceği iddia edilebilir. Eser, kapalı olan coğrafyalarının dışına çıkmak, dalgaları aşma güdüsü ve yeni ufuklar için ilerleme mücadelesi kavramlarını akla getirmektedir.



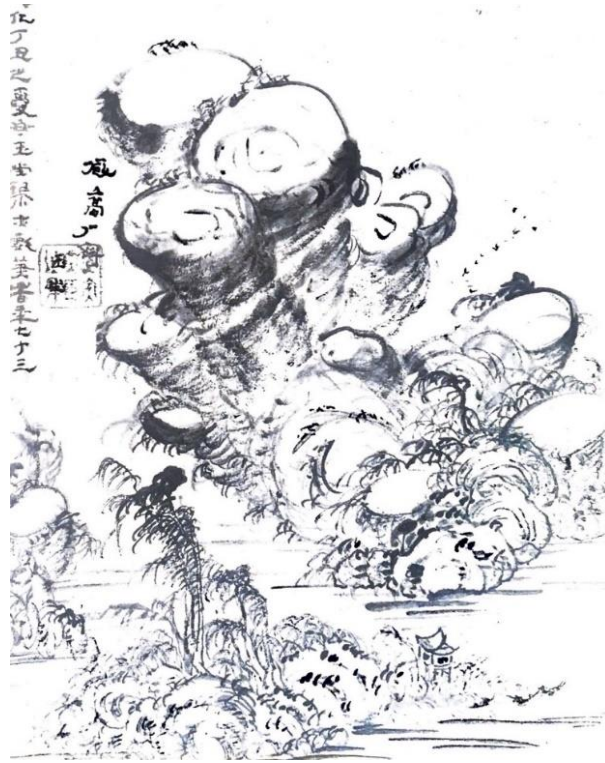
Görsel 3: Katsushika Hokusai, Kanagawa Dalgası, 36 Fuji Dağı Manzarası serisinden, 1832, renkli ağaç baskı , (Erişim tarihi: 5.11.2023) <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/36491>

Hokusai'nin *Ejiri Suruga Kırsalında* adlı diğer bir eserinde, (Görsel 4) ani bir rüzgâr esintisine adeta şahit oluruz. Yine *Fuji Dağı'nın Otuz Altı Görünümü* serisinden olan bu “manzara” resminde, yine arka plandaki Fuji Dağı'nın sakinliği önünde zamansal olarak kısa bir ana tanıklık ederiz. Bu özelliğiyle baskı, daha sonra batı sanatını da etkileyecek bir dinamizm ve zamansallık özelliği taşımaktadır. Sazlık dolu tarlalardan kıvrılan bir yolda birkaç gezgini gösteren kompozisyonda, bir kadının elindeki kağıtları havaya uçuran, kıyafetleri, kumaşları kontrolsüzce savuran rüzgâr başroldedir. Soldaki ince ağaçların açısı, Hokusai'nin yakaladığı rüzgâr hareketi ile birlikte eğilmiştir. Tekrarlanan çizgilerin ve renklerin dalgaları halinde katlanan manzara, Fuji Dağı'nın sakin ve ebedi varlığını çağrıştıırken, insanlar taşıdıkları malzemeler gibi uçup gitmekten kendilerini alkoymaya çalışırlar.



Görsel 4: Katsushika Hokusai, *Ejiri Suruga Kırsalında*, Otuz altı Fuji Dağı Manzarası Serisinden, 1830–32, renkli ağaç baskı, (Erişim tarihi: 5.11.2023) <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/55735>

13. yüzyıla dayanan bir süreç boyunca, Japonya’da üretilen farklı üsluptaki eserlerde, rüzgârın yarattığı formların imgeleştirilmesi üzerine çalışılmıştır. Sudaki dalga, uçuşan yapraklar, yağın ve yağmurun yönü, kumaş üzerindeki hareketler aslında rüzgârı görünür kılan ve onu imgeleştiren durumlardır. Rüzgârın hızını ve şiddetini anlamamızı, hissetmemizi sağlayan imgelerdir. Geleneksel Japon sanatında da yoğun olarak işlenmiş olan bu imgeler, farklı üslupta üretilmiş pek çok eserde, dinamizm unsuru olarak batı sanatını da etkisi altına almıştır. Rüzgâr ile hareket eden hava ve bulutlar, Uragami Gyukudo’nun *High Winds and Banking Gees* adlı eserinde, adeta hareket halindedir (Görsel 5). Stanley-Baker’ın *Japanese Art* adlı kitabında tasvir ettiği üzere; dönen, siklon benzeri fırcı darbelerinin “patlayıcı enerjisiyle”, “Çehovvari” düzenlenmiş arkaik Çin yazısı karşıtlık oluşturmaktadır. Tüm hareket daireseldir; dağlar uçan silindirlere ve yuvarlak kayalara dönüştürülür. Baker, resmin konusunu “enerjik, doğrudan, ham ve coşkulu” kelimeleriyle özetlemektedir (2014, s.177).



Görsel 5: Uragami Gyukudo, “High Winds and Banking Gees”, 1817, kağıt üzeri mürekkep, Kaynak: Baker, 2014, s.177

Tawaraya Sötatsu'nun *Rüzgâr ve Yıldırım Tanrıları* (17. yy), Ogata Kōrin'in *Matsushima Dalgaları* (18. yy) yapıtları rüzgâr imgesinin doğrudan ya da dolaylı olarak yer aldığı sayısız eserden yalnızca birkaçıdır. Turani (2019) Ogata Korin için “Bu sanatçı inanılmaz bir süratle en ilginç, en kaçıcı hayvan ve insan hareketlerini yakalamıştır. Fırçası ilerde bütün Avrupa sanatını da etkileyecektir” demiştir (s.314). İlham aldığı ustası Sotatsu gibi Korin de “Rüzgâr ve Yıldırım Tanrıları” ve “Kıyıya Vuran Dalgalar” konu ve kompozisyonlarını kullanmıştır.

Japon sanatçıların yansıttığı söz konusu rüzgâr imgeleri, ülke coğrafyasına etki eden bu doğal fenomenin gerek kültür üretimi gerek de yaşam pratikleri açısından ne denli derin izler yaratmış olduğunu göstermektedirler. Bir bakıma bu türden imgelerin, Japonların çevrelerini deneyimleme ve anlamlandırma biçimlerine yönelik pek çok ayrıntıyı gösterdiği de ileri sürülebilir.

2. Çağdaş Japon Sanatında Rüzgâr İmgesi

Çağdaş Japon sanatı, ülkenin ekolojik sorunları gibi konuları ele alırken doğaya, çevreye ve insanın doğayla olan ilişkisine dair düşünceleri yansıtmaktadır. Sanayileşmenin hızla yükselişi, su ve hava kirliliği gibi çevresel sorunlara yol açmıştır. Özellikle 1960'larda ve 1970'lerde ülkenin büyük şehirlerinde hava ve su kirliliği ciddi boyutlara ulaşmıştır. Japonya'nın nükleer enerji kullanımı, çevresel riskler taşımaktadır. Özellikle 2011'deki Fukushima nükleer faciası, ülkedeki nükleer enerji politikalarının sorgulanmasına yol açmıştır. 20. yüzyılın sonlarından itibaren, Japonya'daki sanatçılar da tüm dünyada olduğu gibi çevresel sorunları eserlerinde işlemeye başlamışlardır. Bu eserler genellikle doğanın tahrip edilmesi, atık sorunları, küresel ısınma gibi konuları ele almakta ve insanın doğayla uyum içinde yaşama gerekliliğini vurgulamaktadır. “Artan çevresel kaygılar ve ortak bilincin ardından,

nükleer silahların yıkıcı etkilerine ilişkin benzersiz, ilk elden deneyime sahip Japonlar, hayatta kalma konusunda keskin bir duyarlılık geliştirdiler” (Stanley-Baker, 2014, s.217).

Japon çağdaş sanatında, “rüzgâr” ya da “fırtına” imgeleri, Japon geleneksel sanatı içinde karşılaştığımız biçim özelliklerini taşımayabilir. Temelde rüzgârın değişkenlik, dinamiklik, devingenlik özelliklerini bu eserlerde farklı bağlamlarda da olsa okumak mümkündür. Geçmişte ağırlıklı olarak Ukiyo-e eserlerinde karşımıza çıkan rüzgâr imgeleri, 20 yüzyılda sanat pratiklerinin de biçimsel değişimiyle farklı materyaller üzerinde varlığını sürdürmektedir. Takip ettiğimiz rüzgarla ilişkili imgeler artık bir fotoğraf kartında, ya da rüzgârın hareket kazandırdığı bir kumaş parçasında gözlemlenebilmektedir. Japon fotoğraf sanatçısı Hamaya Hiroshi'nin 1960 tarihli eseri, çağın sanat pratikleri arasında fotoğrafın da kullanılır olmasıyla bu imgelerin farklı bir yüzeyde de olsa varlığını sürdürmüş olmasına bir örnek olarak gösterilebilir (Görsel 6).



Görsel:6 Hamaya Hiroshi, 1960, Hailstorm Over the Coast of Tojinbo, Fotoğraf
Kaynak: Stanley-Baker, 2014, s.223

60'lı yıllardan itibaren, “sis heykeli” kavramıyla karşımıza çıkan Japon çağdaş sanatının öncülerinden Fujiko Nakaya, sürekli değişen ve gelişen dinamik ortamlar yaratmak için sisi kullanan enstalasyonlarıyla tanınmaktadır. Çalışmaları genellikle insan ve doğa arasındaki ilişkiyi, rüzgâr ve su gibi doğal unsurların çevremizdeki dünya hakkındaki algılarımızı nasıl dönüştürebileceğini araştırmaktadır. Japonya'daki çağdaş sanat sahnesinin öncüsü Fujiko Nakaya, sanat ve teknolojiyi birleştiren ilk deneylerinin yanı sıra video sanatındaki çalışmalarıyla da tanınmaktadır. Kolektif Video Hiroba'yı kurmuş ve Japonya'nın ilk video sanat galerisini açmıştır. Nakaya, Bill Viola, Robert Rauschenberg ve Dumb Type gibi uluslararası sanatçılarla iş birliği yapmıştır. Enstalasyonları, su arıtma tankları, barometreler ve rüzgâr ölçerler tarafından her on dakikada bir güncellenen hava durumu verilerine yanıt veren bir dizi bilgisayar gerektirir (2014, s.217-218). “Dalgalandan rüzgarlarla dans eden bilgisayar programı, belirli aralıklarla buhar salınımını modüle eder” (s.218). Nakaya'nın sıcaklık ve rüzgâr ölçüğünde değişkenlik içinde olan sis heykelleri, heykelin kabul görmüş “sabit” malzemesi ve oluşundan farklı bir formdadır. Bu değişken diyebileceğimiz yapı, sanatçının ekolojik dengesizliğe dikkat çekme çabasıyla eşdeğer anlamda görülebilir. Dilpreet Bhullar, Nakaya'nın *Nebel Leben* adlı

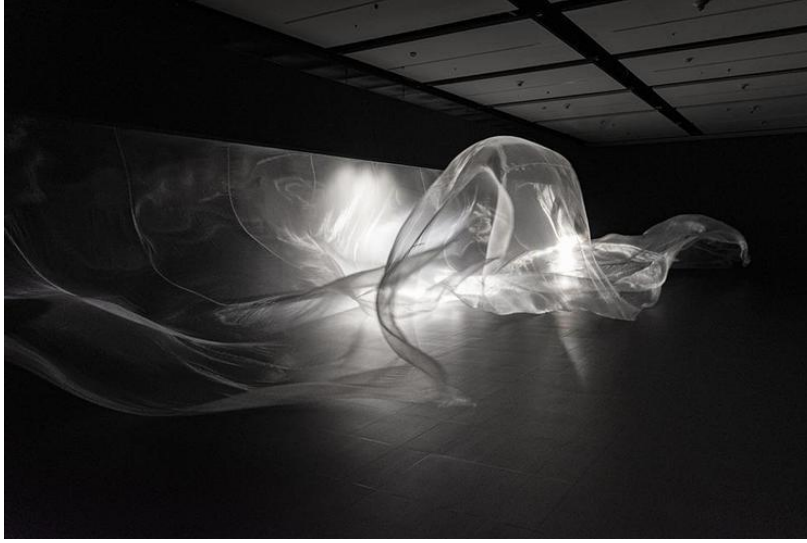
sergisiyle ilgili kaleme aldığı makalesinde sanatçının kendi sözlerini aktarır: "Sis, görünür olan şeyleri görünmez hale getirirken, görünmez olan şeyler- örneğin rüzgar - görünür hale gelir" (Bhullar, 2022) .



Görsel 7: Fujiko Nakaya, Cloud Parking, Sis Enstalasyonu, 2011, Avustralya
Kaynak: Stanley-Baker, 2014, s. 217

Bu dönemde Japon sanatçı Yoko Ono'nun çalışmalarında da sıklıkla rüzgâr kavramına rastlarız. Ono, yüzey üzerine kelimeler ve cümleleri doğrudan yazarak farklı bir imgelem alanı sunmaktadır. *Instraction Paintings*'de, izleyici için "gökyüzünün damladığını hayal edin" veya "rüzgârın birine fısıltı taşımaya izin verin" gibi basit talimatlar sunmaktadır. Eserler kendileri tarafından belirlenen detaylı talimatlar temelinde oluşturulmuştur. Bu talimatlar, izleyiciyi çevreleriyle etkileşime girmeye ve kendi hayal gücüne dokunmaya teşvik ederek, rüzgâr kavramının kişisel yansıma ve ifade aracı haline gelmesine izin vermektedir (Butler, s.341).

Günümüz Japon sanatında öne çıkan bir diğer sanatçı Shinji Ohmaki ise hava ile yarattığı dinamik enstalasyonları ile tanınmaktadır. *Liminal Air Space-Time* adlı ünlü enstalasyon serisinde Ohmaki, zaman ve mekânın alanlarına ve sınırlarına dikkat çekmektedir. Enstalasyonda hafif bir kumaş vantilatör aracılığıyla hareket ettirilir. Kumaşın aşağı ve yukarı yöndeki bu hareketi çeşitli bölgeleri ayıran sınırların dalgalanmasına ve bir tür göreliliğin oluşmasına neden olur. Sonuç olarak izleyicilerden bazıları zamanın hızlı, bazıları yavaş aktığını hissedebilmektedir. Eser, algıları sarsarak günlük yaşamdan farklı bir zaman ve mekân boyutu yaratmaktadır. "Bu çalışma, mevcut değerlerin yıkılmasını ve yeniden yaratılmasını ifade etmektedir" (<http://www.shinjiohmaki.net>).



Görsel 8: Shinji Ohmaki, “Rustle of Existence”, 2020, kumaş, led, fan, Kuandu Museum of Fine Arts (erişim tarihi: 13.2.2024) http://www.shinjiohmaki.net/portfolio/liminal-air/liminal_air_space-time_8_en.html

Sonuç

Tayfunlar, fırtınalar, muson rüzgarları yeryüzünü şekillendirdiği gibi, Japon halkının yaşamını da şekillendirmiştir. Tarihsel süreçte öncelikle bu doğa olayının ülke halkının inanç sisteminde yer aldığı anlaşılmaktadır. Mitolojik hikayelerinde de sıkça rastlanan “rüzgâr tanrıları” ve rüzgarla ilgili çeşitli imgeler; heykel, ağaç baskı ve resimleme yöntemleri ile tasvir edilmiştir. Japonlar için rüzgâr gündelik hayatın, edebiyatın, görsel sanatların içinde yaşayan dinamik bir unsur olarak görülmüştür. Bu dinamizmin kimi zaman yaşanan çağdaki değişimi imgelediği, durağanlığın karşısında yenilik habercisi bir hareket sembolü olduğu kimi zaman da ülkenin karşı karşıya olduğu yabancı bir güçle mücadelesini simgelediği dikkat çekmektedir.

Japonya'nın coğrafi konumunun etkisiyle gelişen insani değerlerinin ve halkının doğa ile ilişkisi bağlamında kazandığı özelliklerin günümüz Japon sanatında da bu kültüre ait ipuçlarını halen vermekte olduğu gözlemlenmiştir. Rüzgârın yarattığı hareketli imgelerin, geçmişten gelen bir algıyla birleşerek varlık ve zaman, insan ve doğa ilişkisi, değişim ve dönüşüm gibi kavramları somutlayan bir yapıda, çağdaş sanat pratikleri içinde kullanıldığı görülmüştür.

Kaynakça

- Bhullar, D. (2022). “Nebel Leben by Fujiko Nakayama Removes Foggy Thought on Ecological Concerns”. (Erişim tarihi): 1.3.2024 <https://www.stirworld.com/see-features-nebel-leben-by-fujiko-nakaya-removes-foggy-thoughts-on-ecological-concerns>
- Bhullar, D. (2022). “Dynamic installations by Shinji Ohmaki invite human sensorial experience”. (Erişim tarihi): 8.10. 2023 <https://www.stirworld.com/see-features-dynamic-installations-by-shinji-ohmaki-invite-human-sensorial-experience>
- Butler, C., Schwartz, A. (2010). *Modern Women: Women Artists at the Museum of Modern Art*, NewYork: The Museum of Modern Art.
- Goncourt, E. (1988). *Hokusai*, New York: Rizzoli International Publications.
- Guth, C. M. E. (2011). “Hokusai's Great Waves in Nineteenth-Century Japanese Visual Culture”, *The Art Bulletin*. 93 (4):468-485. <https://www.jstor.org/stable/23208270>

- Holtom, D.C. (1956) The Storm God Theme in Japanese Mythology, *Sociologus*, 6 (1): 44-56.
<https://www.jstor.org/stable/43643852>
- James P. D. (2003). "Relics of the Kamikaze", *Archaeology*, 56 (11): 36-41.
<https://www.jstor.org/stable/41779114>
- Jarves, James Jackson. (2022). *Japon Sanatı: Tarihsel, Kültürel ve Mitolojik Kökleri*. (Çev. Tarımcıoğlu, C.C.). İstanbul: Maya Kitap.
- Kato, S. (2012). *Japon Edebiyatı Tarihi*. (Çev. Baykara; O.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Kıran, H. (2008) "Tarihsel Süreç İçerisinde Japon Baskı Sanatına Bir Bakış", *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1 (2): 147-158
- Mason P (2004) *History of Japanese Art*, Pearson College Div
- Mackenzie, D. A. (1996). *Çin ve Japon Mitolojisi*. (Çev. K, Akten). Ankara: İmge Kitabevi
- Metevelis, P. (2002). "The Deity and Wind of Ise", *Asian Folklore Studies*, 61 (1): 1-34.
<https://www.jstor.org/stable/1178676>
- Smith, L. (1988). *Ukiyoe: Images of Unknown Japan*. Londra: British Museum Publications.
- Stanley-Baker, J. (2014). *Japanese Art*. Londra: Thames&HudsonWord Of Art.
- Turani, A. (2019) *Dünya Sanat Tarihi*. İstanbul : Remzi Kitabevi.
- http://www.shinjiohmaki.net/portfolio/liminal-air/liminal_air_space-time_en.html(erişim tarihi: 9.9.2023)

61. Slav mitolojisinde kurban ritüeli¹

Çiğdem DADAK²

APA: Dadak, Ç. (2024). Slav mitolojisinde kurban ritüeli. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 1020-1028. DOI: 10.29000/rumelide.1469458.

Öz

Kozmosu anlamlandırabilmek için her kültür bir yöntem olarak kendi mitoslarını yaratmıştır. Bunlar her toplumun kendine ait bir öz oluşturduğu en eski ve en güçlü anlatılar, hikayeler veya efsanelerdir. Nesillerin geçmiş yaşamlarına ayna tutan mitoslar, geçmişle günümüz coğrafyasında bir köprü kurar. Tarih, antropoloji, arkeoloji, karşılaştırmalı dilbilim, folklor, etnografya vb. bilim dallarıyla yapılan interdisipliner çalışmalar ve verilerle aydınlatılan Slav mitolojisi, hem kendine özgü temel unsurlara sahip olup hem de geniş açılı temalardan oluşmaktadır. Yaşamın gizemini, evrenin bilinmezliğini çözmeye çalışan insanoğlu, evrenle ve onun genel düzeniyle ilgili çıkarımlarda bulunmuş, evrene uyum sağlayarak onu gözetmeye çalışmıştır. Diğer birçok kavimde olduğu gibi, Slav topluluklarında da kozmik dengeyi korumanın yollarından biri, tanrılara veya çeşitli mitolojik varlıklara törenler ve kurban ritüelleri düzenlemek olmuştur. Çoktanrılı dinlerden de öncesinde başlayarak günümüze kadar gelmiş ve etkilerini sürdürmekte olan kurban ritüeli, insanlık tarihi kadar eski evrensel bir ibadettir. Kurban, toplumdan topluma farklılıklar gösterse de çeşitli kültürlerde birbirine çok benzeyen özdeş bir ritüeldir. Bu çalışmada öncelikle bilim insanları tarafından terimsel olarak farklı varyasyonlarla adlandırılmakta olan “mitos” kavramı genel bir çerçevede ele alınmış, bu kavramın mitolojideki önemi vurgulanmış, sonrasında ise Slav topluluklarının mitolojisinde yer alan Kurban ritüelleri mitosların temelinde ele alınarak incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Slav mitolojisi, mitos, kurban, ritüel

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %4

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 21.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469458

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Ardahan Üniversitesi, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., Ardahan University, Faculty of Humanities and Sciences, Department of Russian Language and Literature (Ardahan, Türkiye), cigdemdadak@ardahan.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-7318-0979, **ROR ID:** https://ror.org/042ejbk14, **ISNI:** 0000 0004 0399 2738

Sacrificial ritual in Slavic mythology³

Abstract

Every culture has created its own myths as a method to comprehend the cosmos. These are the oldest and most potent narratives, stories, or legends that form the essence unique to each society. Myths, which reflect the lives of past generations, serve as a bridge between the past and the present geography. Slavic mythology, illuminated by interdisciplinary studies and data from fields such as history, anthropology, archaeology, comparative linguistics, folklore, and ethnography, comprises both distinctive fundamental elements and broad themes. Humanity, in its quest to understand the mysteries of life and the universe's unknowns, has made deductions about the universe and its general order, striving to harmonize with and observe it. Like many other civilizations, maintaining cosmic balance in Slavic communities has involved organizing ceremonies and sacrificial rituals for gods or various mythological beings. The sacrificial ritual, which has persisted from pre-polytheistic times to the present, is as ancient and universal a form of worship as human history itself. Though sacrifices vary from society to society, they are essentially identical rituals that bear striking similarities across various cultures. In this study, the concept of "myth," which is terminologically approached differently by scholars, is first examined in a general framework, emphasizing its importance in mythology. Subsequently, sacrificial rituals in Slavic mythology are examined as part of the foundation of myths.

Keywords: Slavic mythology, mythos, sacrifice, ritual

Giriş

Etimoloji, etnoloji, filoloji, vb. bilim dalları ile olan güçlü bağı sayesinde kültür incelemelerinin temelinde yer alan, bir toplumun fertlerinin yaşama dair düşüncelerini, deneyimlerini ve ortak bilincini simgesel olarak temel inanç esaslarına yönelerek tasvir eden ve bilime dayanan paydaş düşünce sisteminin ortaya çıkmasını sağlayan mitoloji; bir ulusun geçmişteki evreni idrak etme şeklidir (Saluk, 2016: 7). Bu bağlamda bir toplumun içerisinde bulunduğu kozmosu anlamlandırmasında mitolojinin önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada “*mitos*” (*mythos*) olarak belirtilecek olan mitoloji kavramı, bilim insanları arasında ortak bir uzlaşı olmadan “*mit*”, “*mitos*”, “*söylence*” ve “*efsane*” şeklinde değişik biçimleriyle kullanılmaktadır. Slav mitoslarında kurban ritüelini ele almadan önce bilim camiasındaki “mitos” tanımlarına kısaca değinmek yerinde olacaktır.

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

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received – Ithenticate, Rate: 4

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 21.03.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469458

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Donna Rosenberg mitosları “**söylenceler**” olarak adlandırır ve söylencelerin ise, bir toplumun düşünce tarzını, hayata bakış açısını, öğretilerini temsil eden, o toplumun kültürü tarafından değer verilen ve gözetilen insani deneyimlerin birer simgesi olan manevi değerleri yansıtan öyküler olduğunu ifade eder. Ölümü, doğal olayları ve kökenleri konu edinebilmekte olan söylenceler, tanrıların özelliklerini ve görevlerini tasvir eder veya kahramanlık öyküleri aracılığıyla cesur, ahlaklı ve adil tutum ve yaklaşımlara öncülük eder. İnsanları büyük bir evrenin bütünleyici bir parçası olarak tanımlayan söylenceler, folklorik öğelerin yanı sıra efsanevi öyküleri de kapsayabilir, hayatın içerisindeki tüm gizemli ve ihtişamlı şeyler için bir “huşu” duygusu sunar. Tüm dünya söylencelerinde yer alan ortak temalar ve onların işlenişleri, insanları tarih boyunca birbirine bağlamıştır. İnsanların özünü ve başkalarıyla olan ilişkilerini anlamamanın en önemli yollarından birisi olan söylenceler, kişiler ve onların kozmostaki konumlarıyla alakalıdır (Rosenberg, 2003: 11).

Barry B. Powell “**Klasik Mitoloji**” adlı eserinde mitosları, ana karakterlerin doğaüstü varlıklar olduğu, yaşadığımız dünyanın, ya da bazı yönlerinin neden öyle olduğunu açıklayan hikayeler (**ilahi/ gerçek mitoslar**), kadın veya erkek, geçmişte yaşamış insanların gerçekleştirdikleri kahramanlıkları konu alan, kökeni Latince “okunması gereken şeyler” anlamında kullanılan “legenda” sözcüğünden gelen (**efsaneler/sagalar**) ve kahramanları sıradan insanlar ya da hayvanlar olan, dinleyicilerini eğlendiren, bazı istenen davranış kalıplarını öğretmeyi veya pekiştirmeyi amaçlayan (**halk hikayeleri**) olarak türlere ayırarak incelemiştir (Powell, 2018: 18).

Reyhan Gökben Saluk’a göre: “*Bireyin kendisini, evreni, olanı-biteni vb. anlamlandırma çabasının bir ürünü olarak karşımıza çıkan mitler, geçmişten geleceğe dek uzanan bir tarih ve felsefe bilinci oluşturur. Bu vasfıyla nesiller arası bir köprü vazifesi üstlenir. Mitik bilinç; dini, siyasi ve estetik bir bakış açısıyla hadiselere, medenileşme yolunda teşekkül eden kurumsal alanların bütününe yönelik hâkim bir söylem üretme arzusu ile ortaya çıkar. Zamanın ihtiyacına göre mitler, nesillerin elinde yeniden şekillense de aslına ve ilk şekline has bakır hallerinden mutlaka bir iz taşır. Mitik metinler, ilk-arkaik bilim denemelerinin ve ilk ideolojik diyalektolojinin esin kaynağıdır. Mit, makro ve mikro evren sistematğinde somut olanın soyutlaştırılmasıdır*” (Saluk, 2016: 7).

İsmet Zeki Eyüboğlu “**Anadolu Mitolojisi**” adlı eserinde bu kavramı hem “**söylence**” hem de “**mitos**” olarak ifade etmiştir. **Söylence** (mitos) düşünen insanın kendini tabiat ile özdeş duruma getirmesidir. Düşünen insan kendi varoluşunu kavrayabileceği yolu bulmaya çalışan kişidir. Muhakeme etmeyen bir varlığın söylencesi de olamaz. Söylence, kaynağı tabiat karşısında soru sormak ve düşünmek olan bir yaratmadır. En ilkel söylencelerde dahi bireyin tabiata yönelttiği bir soruya yine soran kişi tarafından verilmiş bir yanıt söz konusudur. Söylence varlıklarının niceliği, çeşitliliği ve yaratıcılığı onları ortaya koyan milletin düşünce ve medeniyet yolundaki gelişim evrelerini ortaya koyar. Makro söylenceler büyük medeniyetleri yaratabilen topluluklarda ortaya çıkmıştır. Kendi varoluşunu kavrayabilen, kendi varlığının ötesinde bir doğa ve doğa olaylarının yer aldığı görüşünü benimseyebilen toplumlarda yaratıcılığın tüm detaylarını görmek mümkündür (Eyüboğlu, 2007: 5-7).

Mitoslar, tıpkı tarih ve felsefe gibi toplumların kültürel bilincinin ve gerçekliğinin izlerini taşır. Dolayısıyla mitolojik unsurlar çerçevesinde birtakım ritüellerin araştırılıp incelenmesi, bir topluluğun yaşam biçimi, algılayış şekli, etnik bilinci ve geçmişten günümüze kadar geçirdiği evreleri hakkında değerlendirme yapılabilmesi açısından büyük bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda öncelikle çalışmada “mitos” olarak ifade ettiğimiz mitoloji kavramının farklı mitolojiler üzerinde çalışan uzmanlar tarafından yapılan karşılaştırmalı tanımlarına yer verilerek temelde ortak, paydaş bir düşünce sisteminin varlığının gösterilmesi amaçlanmıştır. Daha sonrasında mitoslar çerçevesinde ele alınan Slav mitolojisindeki Kurban ritüelleri hakkında sistematik bir araştırma yöntemi uygulanmıştır. Bu amaçla Türkçe ve Rusça kaynaklar taranmış, veriler analiz edilmiş, elde edilen bilgiler karşılaştırmalı yöntem

analizi ile sunulmuştur. Çalışmanın odak noktasını oluşturan Kurban ritüeli Slav mitolojisinde yer alan vakayinamelerdeki bilgiler, efsaneler veya folklorik temalar içeren kaynaklar ışığında araştırılmış, tanımlama ve eviri yöntemleri uygulanarak kaynak dilden erek dile karşılaştırmalı bir bakış açısıyla aktarılmıştır.

1.Slav mitoslarında kurban

Slav mitoslarının temel kültlerinden birisi olan doğa, insanoğlunun tasavvur edemediği birçok özelliğe sahiptir. Antik Çağ'da insanlar tabiatla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve onun gizemini anlamlandıramadıkları için etraflarında olup biten yaşamsal bütün belirsizlikleri güdüsel olarak **Tanrılar, ruhlar, vb. görünmez kuvvetlerle** bağdaştırıyorlardı. Öyle ki bütün insan toplulukları karanlık, aydınlık, fırtına, don, güneş, kuraklık, sel, vb. veya hayatlarının tabi olduğu bitkilerin yetişmesi gibi kendilerinden daha güçlü olan tabiat olaylarına riayet ediyorlardı. İnsanlar böylece bu tür güçlerle ruhlar ve tanrılar arasında ilişki kurarak, kozmosun tehdit edici yapısı hakkında çıkarım yaparak fikir sahibi olabilmiflerdir. Dualar, adaklar, vb. ritüeller aracılığıyla bir yandan ruhları sakinleştirip, bir yandan da bir tanrının koruması altına girerek kendi yaşamlarına ait herhangi bir olayın sorumluluğunu kendilerinden daha güçlü varlıklara aktarma imkanına erişmişlerdir (Cotterell ve Storm, 2011: 6-7).

Büyük bir evrenin bütünleyici bir parçası olan ve doğayla iç içe yaşamak zorunda kalan insanoğlu, tarihin bütün dönemlerinde doğa ananın sırlarına erememiş, onun gücü karşısında biçare kalmış ve kendini koruma igüdüşü içerisinde inandığı **tabiatüstü varlıkları** kişileştirmif veya onlara ritüel olarak kurbanlar vermiştir. Bu ritüeller kimi zaman yüzyıllık bir ağacın etrafında, kimi zaman kutsal bir tepede, kimi zaman deniz kıyısında, inşa edilen özel ibadet yerlerinde gerçekleştirilmiştir (Öksüz, 2014: 36).

Gerek mitolojide gerekse beşeriyetin tecrübe ettiği bütün **şamanistik, totemistik** veya **animistik inanç sistemlerinde** amaç, biçim ve içerik yönünden birtakım farklılıklarla da olsa kurban ritüeline rastlanmaktadır. İnsanoğlu, tanrıların rızasını almak, dertlerinden kurtulmak, şükretmek, hastalıklardan korunabilmek, (*depresyon, fırtına, sel, yıldırım, vb.*) doğal afetlerden korunmak ve tarımsal üretimde bolluk, bereket elde etmek için kendinden güçlü olan varlıklara (*tanrılara, ruhlara, doğaüstü güçlere*) kurban adar. Böylelikle kendisine yaşam, ölüm, hasat, doğa olayları, vb. Çok önemli olan ancak öngörülemeyen meseleleri kavrayabilme ve kontrol edebilme olanağı sağlamış olur. Bunun yanı sıra bu ritüelle birlikte, toplumlarda ortak bir kimlik ve bireysel aidiyet duygusunun oluşmasına yardımcı olan birtakım gelenekler ortaya çıkar (Daniels, 2014: 10). Bu amaçla insanlığın coğrafi dağınıklıklarına rağmen bütün kavimler (**insan, hayvan, değerli eşya, hasat, bitki, özel mülk, vb.**) ilahi bir amaçla seçilmiş olan **özel bir varlığı** veya nesneyi Tanrılara sunmuştur.

“İnsan kurban etmek, tarihsel açıdan dinsel kurbanın en eski şekillerinden biridir. Bir toplum uygarlařtıķça insan kurbanından hayvan kurbanına, yiyecek kurbanına, sonra dualara, gönül tokluğuna doğru gelişir” (Rosenberg, 2003: 40). Bu bağlamda bir toplumun gelişmesi ve medenileşmesiyle birlikte kurban ritüellerinde birtakım şekil değişiklikleri ortaya çıkmıştır.

Rus destanlarında, İlya Muromets ve Alyoşa Popovi genellikle düşmanlarının başını keserler, kestikleri başı mızrağın ucuna takarlar ve Kneze (*hükümdara*) ya da sınır karakoluna getirirler. Kafası kesilmiş bedeni ise parçalara ayırıp tarlalara saçarlar. urula Plenkovi'ın avlusunda kesik kafaların üzerlerine takıldığı kazıklar yer almaktadır. Marinka Kaidalovna'nın avlusu, üzerlerine insan kafaları geirilmif demir çitlerle çevrilidir. Solovey Razboynik'in topraklarında kesilmiş kahraman başlarının geirilmif olduğu elik çitler bulunmaktadır. (Tadevosyan, 2018: 103). Ünlü arkeologlar Irina Petrovna Rusanova

ve Boris Anisimoviç Timoşçuk'a göre; baş kültü farklı uluslarda uzun bir zaman zarfı içerisinde yaygınlaşmıştır. İnanişaya göre, ölmüş kişinin kafasına sahip olan kişi, onun üzerinde güç kazanır ve onun hayat enerjisini elde etmiş olur. (Rusanova ve Timoşçuk, 2007: 135). Kafa avcılığı sembolik bir yamyamlık biçimine dönüşmüştür. (Tadevosyan, 2018: 103).

Slavların insan kurbanları ile ilgili olarak, aynı yazarlar şu şekilde belirtmektedirler: Knez Vladimir zamanında Kiev'de idollerin yerleştirildiği kule şeklindeki evlerin (*terem evlerinin*) avlusunun dışındaki bir tepede kurban ritüellerini gerçekleştirmişlerdir (Rusanova ve Timoşçuk, 2007: 127).

Elizabeth Warner "**Rus Mitleri**" adlı kitabında vakayinamelerde geçen betimlemeleri şu şekilde ifade etmiştir: "*Gümüş kafası ve altın bıyıklarıyla tahtadan bir Perun idoli vardı. Ve sonra Khors, Dazhbog, Stribog, Simargl ve Mokosha vardı. İnsanlar onlara kurbanlar sunarlardı, onlara tanrı derler ve oğulları ile kızlarını onlara götürürlerdi. Ancak bu kurbanlar şeytanlara gitmekteydi ve yeryüzü onlar tarafından kirletilmişti.*" (Warner, 2017: 14).

İlginçtir ki, Knez Vladimir Kiev'de tahta geçer geçmez ilk iş olarak pagan tanrılarına insan kurban etmiştir. Hristiyan Varg Fyodor ve oğlu Ioann, Kiev'de bulunan pagan idollere yönelik duyulan şükran duygusunun gösterilmesi amacıyla kurban edilmişlerdir (Tadevosyan, 2018: 103).

Knez Vladimir Svyatoslaviç'in 12 Temmuz 983 tarihli pagan kurbanını resmeden Radzyville vakayinamesinin minyatüründe, kurbanların seçimi için gerçekleştirilen kura süreci tasvir edilmiştir. Vakayinamede bu durum "Kura çekelim, kim çıkarsa onu Tanrı'ya kurban edelim!" şeklinde belirtilmiştir. Ölüm kurası zengin Varyag Fyodor'un oğluna çıkmıştır. Vakayinamede bu olay "Kura buna çıktı. /buna düştü." olarak ifade edilmiştir. Minyatürde resmedilen son bölüm ise şöyledir: Knez Vladimir, belinde kılıcıyla tahtta oturmaktadır. Onun önünde de üç genç oğlan durmaktadır. Büyük masanın üstünde bir tarafında dört nokta ve diğer tarafında ise beş noktanın bulunduğu küp şeklindeki kemikler bulunmaktadır. Knez'e en yakın olan gençlerden biri elinde tuttuğu ve ona çıkan kurasını belirleyen küp şeklindeki kemiği gösterir. Bu kemiğim üstünde de genç adamın kurban edilmesinin uygun olacağını işaret eden altı noktalı küp kemik vardır. Bu durum karşısında "Tanrıların isteğini yerine getireceğiz!" ifadeleri kullanılmıştır. (Rıbakov, 1981: 164). Söz konusu minyatürde tasvir edilen ve son derece önemli bir faktör olarak karşımıza çıkan kura süreci, Slav mitoslarında yer alan insan kurbanı ritüelini net bir şekilde gözler önüne sermektedir.

Vakayiname minyatürlerinin yanı sıra, nitel ve nicel olarak insanın toplumsal varlığını inceleyen etnografya da ritüeller aracılığıyla belirlenen Slav kültürüne ait birçok farklı kura çekim yöntemlerine hakimdir. Örneğin; "Sadko" destanında denizde kurban verme kurası tasvir edilmiştir ancak kurban edilmeden önceki kura ritüelinin zarlar aracılığıyla olduğunu tahmin etmek mümkün olmamıştır. Bu bilgiler etnografik araştırmalar ışığında saptanmıştır. Yine bir ritüel olarak Trzciniec (Tshinets) kültüründe soylu erkeklerin defnedilmesi sırasında özellikle kadınların kurban edildiği tespit edilmiştir. Trzciniec (*Tshinets*) kültürü; M.Ö. 19. ve 11. yüzyıllarda günümüz Polonya, Belarus, Baltık Ülkeleri ve Ukrayna'sının topraklarında yer edinmiş Bronz Çağı'na ait arkeolojik bir kültürdür. (Lisenko, Bolşaya Rossiyskaya Entsiklopediya 2004-2017). Kadın kemiklerinin yanında zarların bulunmasının ölüm kurasına dair detayları verdiği düşünülmektedir. Öyle ki, zar atılarak kaderin belirlenme şekli günümüze kadar gelmiş olan "Kura çıktı/düştü!" ifadeleriyle bize bu durumu kanıtlamaktadır (Rıbakov, 1981: 164). Bu anlamda küp şeklindeki kemikler, zarlar aracılığıyla gerçekleştirilen kura ritüelinin Slav mitoslarında yadsınamaz bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

İnsan kurban etme ritüelinin izleri, Kastroma'nın (*Doğu Slavlardaki bereket tanrısı*) cenaze töreni ve Maslenitsa kutlamalarında korkuluk veya kuklaların yakılması şeklinde günümüze kadar korunmuştur. Antropofaji ritüellerinde öncelikle kalp ve karaciğer tercih edilmiştir. Eski insanlara göre, kalp ve karaciğer ruhun merkezidir. Dolayısıyla kurbanın ruhunun gizli dürtülerini öğrenmek ve onun yeniden dirilmesini engellemek için kalp ve karaciğeri yemişlerdir (Tadevosyan, 2018: 103).

İnsan kurbanı, beşerî hayatının en büyük armağan olarak tanrıya sunulduğu, dini nedenlerle bir kişinin ritüel olarak öldürülmesi eylemidir. İnsan kurban etmenin önemi, kanın bir yaşam sembolü olarak algılanmasıyla bağlantılıdır. Eski insanlara göre, dökülen kan tarlaların bereketini artırır, sembolik olarak ekinlerin üzerine serpilirdi, bu nedenle insan kurban etme ritüeli tarımsal halklar arasında göçebeler ve avcılardan çok daha yaygındı. Ancak zamanla, insan kurbanlarının yerini **hayvan kurbanları**, hayvan kurbanlarının yerini de **kansız (bitki ve diğer)** kurbanlar almıştır (Balsis, 2019: 384). Anlaşılacağı üzere insan kurbanı ritüeli, toplumların medenileşmesiyle birlikte içerisinde bulunulan mevcut koşullara ve değişiklik gösteren sosyokültürel faktörlere bağlı olarak hayvan, yiyecek, içecek, değerli eşya, vb. kurbanı şeklini almıştır.

Rus efsanelerinde kan ve yaşam gücüyle hemen hemen aynı olduğu söylenen, dört elementten birisi olan, şifa ve besin sağlayan suyun mucizevi bir kaynaktan geldiği rivayet edilmiştir. Hristiyanlığın kabulü, Rus halkının suya saygı duyma ve kurbanlar verme ritüellerine engel olmamıştır. Kuyulara, ırmaklara, pınarlara veya göllere dualar edilmiş ve kurbanlar verilmiştir. Nehir yakınlarındaki ağaçlara bağlanan atkı veya saç bağları, kuyulara atılan para, mücevher ve Noel ya da Paskalya' da yenen geleneksel yemeklerin bir kısmı bilhassa pınar ve nehir suyunda yaşayan ruhlara sunularda bulunmak amacıyla yapılan ritüellerdir (Warner, 2017: 35).

Kurban ritüeli muhatap kişinin amacına ulaşmak için, belirli bir yerde ve belirli bir zamanda hedef kişiye bir kurban sunması olarak da tanımlanabilmektedir. Örneğin, bir değirmenci Su cinine (**Vodyanoy'a**) canlı bir tavuk fırlattığında, muhatap kişi değirmencidir, hedef kişi su cinidir, kurban bir kuş türüdür, yer (*mekân*) ise nehirdir ve bu ritüel temas eden taraflar arasında dostane ilişkilerin korunmasına yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Bu yapının unsurları belirli bir kurban ritüeli çerçevesinde zaman içerisinde değişebilmektedir. Öyle ki bazı unsurlar zamanla kaybolabilir veya anlamsızlaştırılabilir (Petkeviç, «Vodnaya jertva» v russkoy kul'turnoy traditsii).

Hint-Avrupa halklarının atalarının Tanrı adına verdikleri kurbanlarının hala anlaşılmaz bir güce sahip olduğu düşünülmektedir. Kurban ritüellerinin oldukça farklı ve çeşitli olduğu bilinmektedir. En sık sunulan kurbanlar dualar olup, bunların en güçlüleri güneş tanrılarına ve Rod'a (*atalara*) yönelik, onların yaptıklarını yücelten ilahilerdi. Kurban ritüellerinde şarkı söylenir, dans edilir ve çelenkler kullanılırdı. Kutsal sayılan söğüt, huş, ladin veya çam ağaçlarının dalları, çiçekler, güzel kokulu tütsüler, şenlik ateşleri, su, süt, hasatlardan elde edilen tahıl, kadın ve erkek zanaatkarlar tarafından yapılan nesnelere kurban edilirdi. Tanrıları ve ataları (*babaları*) onurlandırmanın bütününe, tüm ritüellere "**жертвоприношение**" (*kurban verme/ kurban etme*) denirdi. Bu inancıya göre en değerli, paha biçilmez kurban hayattır ve hayatın sembolü de kandır. Dahası, hayat son derece manevi bir anlamda ve tezahürlerinin bütünlüğünde kastedilmektedir. Hristiyanlık öncesi halkların değer verdiği şey, günümüzde düşündüğümüz gibi fizyolojik bir öldürme eylemi değil, Tanrı'ya ve atalara-torunlara hayatı/ canı feda etmenin yüksek mertebesi ve son hakkı olarak değerlendirilmiştir. Kişinin etnosunun içsel tapınağı, o kişi kimerik / mutasyona uğramış, genetik olarak kusurlu bir bilince veya sonsuz kan karışımlarıyla başka halklar içinde duygusuz bir duruma getirilmediği sürece, her insanda mevcuttur. Çok eski ataların dünyasında, güç için değil, kan için kurban edilmek üzere seçilme düşüncesine değer

verilirdi. Kan, ruhu ve cinsi temsil etmekteydi. Etnos (etnik gruplar) ise hem kan hem de bireysel yaşamın bireyle temas ettiği daha derin bir seviyeden gelen bir şeydir. Bu iç içe geçiş, değişen ve istikrarsız bir dünyada kutsal bir dayanağa sahip olmak için gereklidir (Bajenova, 2013: 13). Bu bağlamda sembolik bir anlam çerçevesinde değerli ya da kutsal addettikleri nesnelere çeşitli ve değişik şekillerde kurban ederek, Slav topluluklarının hem Tanrıları şereflendirmek hem de manevi, içsel bir huzur elde etmek istedikleri söylenebilir.

Slav topraklarını ziyaret eden seyyahlar, insan kurbanlarının nadiren salgın hastalık, savaş veya ulusal talihsizlik vesilesiyle, sadece **Çernobog kültüne** hizmet eden kilise adamları tarafından verildiğini belirtmektedirler. **“Чернобог”** (*Çernobog*), Baltık- Slav mitolojisinde uğursuzluk getiren kötü tanrıdır (Slovari i Entsiklopedii na Akademike). Vakaların büyük çoğunluğunda, kendi dünyalarındaki gelenekte olduğu gibi, tanrılara hayvanlar kurban edilirdi. Genel olarak sunaklarda güzel kokular, aynı biçimde kokulu otlar, çiçek çelenkleri ve lezzetli yiyecekler sunulurdu. Ateşin içine kan ve yağ dökülür, ayine katılan herkes tarafından et yenir ve hayvanların kafatasları Slav pagan tapınağını çevreleyen kazıkların üzerine konurdu. Bununla ilgili olarak İmparator VII. Konstantinos Slav Rusların tanrılarına ekme kurban ettiklerini belirtmekte ve bir süre kuşların bıçaklanıp bıçaklanmaması veya serbest bırakılıp bırakılmaması konusunda fikir ayrılıklarına düştüklerini ve bu konuda tartıştıklarını ifade etmektedir. Procopius ise tanrılara boğa sunulduğunu, Arap seyyah Masudi ise darı kurban edildiğini belirtir. Darı Slav topraklarındaki ilk ve en sevilen tahıllardan biriydi. Bu ritüel, İbn Liszt adında başka bir Arap gezgin tarafından da şu şekilde doğrulanmaktadır: “Slavlar en çok darı ekerler. Taneler kovalara konur, gökyüzüne kaldırılır ve şöyle derler: “Rabbim, bize yiyecek veren sensin, onu bize bol bol ver”. İbn Fallah, Slavların kurbanda sarhoş edici içki (**braga**) ile libasyon yaptıklarını belirtmektedir. Günümüze ulaşan ilahiler ve dualarda ise bazı tanrıçalara kurban edilen çiçekler ve kuşlardan bahsedilir. Bunların yanı sıra, Slav inançları kadar barışçıl olmayan diğer inanışlarda bile, keçi kurbanı ritüellerinde insan kurbanlarının yerini almıştır. **“Günah keçisi”** ifadesi de buradan gelmektedir. Keçi, üzerine yüklenen tüm insan günahlarından arındırılmıştır (Gruško ve Medvedev, 2006: 215-216). Seyyahlar tarafından belirtilenlere bakıldığında, Çernobog kültüne hizmet eden kiliseye bağlı din adamları dışında insan kurbanı verilmediği, çoğunlukla hayvan (*kuş, boğa, keçi, vb.*) olmak üzere çeşitli kokulu otlar, çiçekler, yiyecekler, ekme, içki ve en çok sevilen tahıllardan birisi olan “darı” kurban ritüellerinin düzenlendiği ifade edilebilir.

Sonuç

Slav Mitolojisinin tarihi ve coğrafi genişliği içerisinde kurban ritüeli dini, sosyolojik ve kültürel bir yere sahiptir. Slav mitoslarında kozmik dengeyi korumanın yollarından biri, tanrılara veya kutsal varlıklara adanan mitler, ritüeller ve törenler yapmaktır. Kurban ritüelleri doğanın döngüsü, tanrıların memnuniyeti ve topluluk bağlarının güçlendirilmesi gibi çeşitli amaçlar için gerçekleştirilmiştir. Slav mitoslarında çeşitli şekillerde yapılan Kurban eylemi, Tanrılara hediye sunulmasının yanı sıra, toplumun birlik ve beraberliğine süreklilik kazandırmak, dayanışmayı güçlendirmek ve nesiller arasında bir köprü oluşturmak amacıyla gerçekleştirilen bir ritüeldir. İnsanoğlu güdülse olarak acizliğinden kurtulmak, toplum içerisindeki varlığını devam ettirmek, sosyal bir varlık olarak içerisinde bulunduğu topluma entegre olabilmek, kendi yararına olacak olanı elde etmek ve kendi yaşamını kurtarmak için kurban ritüeline başvurmuştur. Bu ritüellerin detayları ve yaygınlığı zamanla ve bölgesel farklılıklara göre değişiklik göstermiştir.

Bu çalışmada öncelikle, mitoloji ve mitos kavramları üzerine derinlemesine bir inceleme yapılmış, mitos kavramının bilim insanları arasında farklı şekillerde tanımlandığına dikkat çekilmiş, mitolojinin

etimoloji, etnoloji, filoloji gibi bilim dallarıyla güçlü bir bağa sahip olduğu vurgulanarak, kültür incelemelerinin temelinde önemli bir yere sahip olduğu belirtilmiştir. Özellikle, mitolojinin kurban ritüeli üzerinde durularak, insanların doğaüstü varlıklara, tanrılara ve ruhlara yönelik bu geleneklerle nasıl bir ilişki kurdukları incelenmiştir. Görülmektedir ki insanlar, dualar, adaklar ve ritüeller aracılığıyla, doğanın tehdit edici yapısı hakkında çıkarımlar yapmaya ve bu güçleri sakinleştirip, kendi yaşamlarına dair belirsizlikleri kontrol etmeye çalışmışlardır.

Ayrıca Slav mitolojisinin doğa kültleri ve kurban ritüelleri üzerine odaklanılarak, antik çağlardan günümüze kadar olan dönemlerdeki inanç sistemleri ve ritüel uygulamaları ele alınmıştır. Doğanın karşı konulamaz güçleri karşısında insanların yaşamsal belirsizlikleri anlamlandırmak ve kontrol etmek için doğaüstü varlıklara yaptıkları kurban ritüellerinin evrimi gösterilmekte ve bu geleneklerin, toplumların kimlik oluşturmasına nasıl katkıda bulunduğu vurgulanmaktadır.

Çalışmada farklı coğrafyalarda ve dönemlerde gerçekleştirilen ritüellerin çeşitliliğine ve bunların zaman içinde nasıl değişim gösterdiğine dikkat çekilmektedir. Ayrıca, insan kurbanı ritüelinin hayvan, yiyecek ve diğer değerli nesnelere yer değiştirmesi süreci açıklanmaktadır. Bu evrimde, ritüellerin temelinde yatan amaçların, biçimlerin ve içeriklerin değiştiği ve toplumların medenileşmesiyle birlikte nasıl adapte olunduğu üzerinde durulmaktadır. İnsan kurbanı ritüeli, antik toplumlarda, özellikle tarımsal faaliyetlerle doğrudan ilişkili olan doğa olaylarına müdahale etme çabasıyla bağlantılıdır. Bu ritüel, belirli tanrılara veya güçlere karşı bir çeşit bağışlama veya dengeleme eylemi olarak görülebilir. Bilimsel bir perspektiften bakıldığında, bu eylemlerin toplumsal düzeni sürdürmek, tarımsal başarıyı temin etmek ve belirsizlikle baş etmek amacı taşıdığı söylenebilir. Aynı zamanda, ritüel uygulamadaki evrim, toplumların medenileşmesiyle paralel olarak gözlemlenmiştir. İnsan kurbanının yerini zamanla hayvan, yiyecek ve diğer semboller almış, bu da toplumsal, ekonomik ve dini değişimlerle birlikte şekillenmiştir. Dolayısıyla Hristiyanlık öncesi ritüellerin bazı unsurlarının Hristiyanlaşma sonrasında da devam etmesi, kültürel sürekliliği ve adaptasyonu göstermektedir.

Sonuç olarak, çalışma Slav mitolojisinin temel kültlerini kavramak, doğa kültlerinin evrimini takip etmek ve insan kurbanı ritüellerinin sosyal, kültürel ve dini bağlamdaki rolünü idrak etmek için bilgilendirici bir içeriğe sahiptir. Bu ritüellerin insanların doğayla, tanrılarla ve birbirleriyle olan ilişkilerini nasıl şekillendirdiğini ve toplumların ortak değerlerini nasıl inşa ettiğini anlamak, Slav mitolojisinin derinliklerine bir pencere açacaktır.

Kaynakça

- Bajenova A. İ. (2013). Legendı i bogi drevnih slavyan. Seriya "Bogi drevnih slavyan". Moskva: Algoritm.
- Balsis R. (2019). Balto-Slavyanskiye issledovaniya XX. sbornik nauçnih trudov. Yazıçestvo baltov: çeloveçeskiye jertvoprinoşeniya. Moskva. 384.
- Cotterell A., Storm R. (2011). Büyük Dünya Mitolojisi Ansiklopedisi. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Daniels M. (2014) Bir Nefeste Dünya Mitolojisi (4.Baskı). İstanbul: Maya Kitap.
- Eyüboğlu İ. Z. (2007) Anadolu Mitolojisi, İstanbul: Derin Yayınları.
- Gruşko Y. A., Medvedev Y. M. (2006). Russkiye legendı i predaniya. Moskva: Eksmo. 215,216.
- Lisenko C. D. Bolşaya Rossiyskaya Entsiklopediya 2004-2017.
<https://old.bigenc.ru/archeology/text/4212346> (Erişim Tarihi: 06.12. 2023)
- Öksüz, G. (2014). Ana Hatlarıyla Rus Mitolojisi, İstanbul: Çeviribilim Yayınları.
- Petkeviç A. V. «Vodnaya jertva» v russkoy kul'turnoy traditsii. Jivaya starina. 2006. №3
http://Annales.info/rus/ethnografia/vod_zhert.htm (Erişim Tarihi: 16.10. 2023)

- Powell B. B. (2018). *Klasik Mitoloji*. (7.baskıdan çeviri). Çeviri: Sinan Okan Çavuş, İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Rıbakov B. A. (1981). *Yazıçestvo drevnih slavyan*. Moskva: Nauka.
- Rosenberg D. (2003). *Dünya Mitolojisi. Büyük Destan ve Söylenceler Antolojisi*. (3.Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Rusanova I. P., Timoşçuk B. A. (2007). *Yazıçeskiye svyatilişa drevnih slavyan*. Moskva: Ladoga-100.
- Saluk R. G. (2016). *Türk Mitolojisine Giriş* (2.Baskı). Mit ve Mitoloji. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Slovari i Entsiklopedii na Akademike. Entsiklopediya mifologii. Mifi narodov mira. https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_myphology/4407 (Erişim Tarihi: 02.01.2024)
- Tadevosyan T. V. (2018). *Çeloveçeskiye jertvoprinoşeniya i kannibalizm (na materiale nartskogo eposa i russkih bilin)*. Vestnik Severo- Vostoçnogo federal'nogo universiteta imeni M. K. Ammosova: Seriya Eposovedeniye. № 1 (09).
- Warner E. (2017). *Rus Mitleri*, Ankara: Phoenix Yayınevi.

62. Albert Camus'nün *Yabancı* ve Yaşar Kemal'in *İnce Memed 1* İsimli Eserlerinin Hedef Dile Çevirilerinin Varoluşçuluk Felsefesi Ekseninde Karşılaştırılması: Yorumlayıcı Çeviri Kuramı¹

Aliye GENÇ²

APA: Genç, A. (2024). Albert Camus'nün *Yabancı* ve Yaşar Kemal'in *İnce Memed 1* İsimli Eserlerinin Hedef Dile Çevirilerinin Varoluşçuluk Felsefesi Ekseninde Karşılaştırılması: Yorumlayıcı Çeviri Kuramı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 1029-1046. DOI: 10.29000/rumelide.1469455.

Öz

20.yy. hem Avrupa'da hem ülkemizde büyük değişim ve dönüşümlere şahitlik etmiştir. Bu değişimler insanların duygu ve düşüncelerinde dolayısıyla dünya görüşlerinde birtakım farklılıkları da beraberinde getirmiştir. Bu değişken ve huzursuz ortam edebiyatta kendine varoluşçuluk akımı ile zemin oluşturmuştur. Bu doğrultuda Albert Camus'nün *Yabancı* adlı romanı Batı Edebiyatında varoluşçuluk felsefesini ve temel kavramlarını yansıtan bir başyapıt olarak değerlendirilmektedir. Benzer etkiyi Türk Edebiyatında geçiş romancısı olarak nitelendirilen 1930lu yılların Türk köy yaşamı ve toplumsal dinamiklerini harmanlayarak okuyucusuna sunduğu eseri *İnce Memed* ile Yaşar Kemal uyandırmıştır. Her iki eser de yazıldığı ülke sınırlarını aşmış farklı diller aracılığı ile farklı kültürlerle aktarılmıştır. Sözkonusu çalışmada bu iki eseri varoluşçuluk felsefesi açısından ele almak, eserlerin Türkçe ve Fransızca çevirilerini Türk ve Fransız kültürü bağlamında incelemek ve çevirmen kararlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Türk ve Fransız edebiyatından gelen farklı perspektiflerle varoluşçuluk felsefesini ele almamıza olanak tanyan bu çalışmanın çeviribilimin uygulamalı alanına hizmet etmesi amaçlarımız arasında yer almaktadır. İncelemeye başlamadan önce kaynak metinlerde (Fransızca ve Türkçe) ve çevirilerinde varoluşçuluk felsefesinin ana temaları ve ifadeleri belirlenmiştir. Edebiyat, felsefe ve çeviribilim disiplinlerini bir araya getirmesi ile önem arz eden bu araştırmada yalnızlık, insanın kaderi, varoluşun anlamı, anlamsızlık ve absürt konularında seçilen örnek metinlerin çevirileri çeviribilimin Yorumlayıcı Çeviri Kuramı doğrultusunda incelenmiş uygunluk ve eşdeğerlik ölçütlerinde değerlendirilmiştir. Türkçe'ye yapılan çevirilerin eşdeğerlik yönünün daha ağır bastığı, Fransızcaya yapılan çevirilerin kaynak metne sadık kaldığı ve uygunluk boyutunda değerlendirilebileceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Varoluşçuluk Felsefesi, Albert Camus, Yaşar Kemal, Çeviri Eleştirisi, Yorumlayıcı Çeviri Kuramı

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %24

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 13.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1469455

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Dr., Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of French Language Teaching, Department of French Language Teaching (Ankara, Türkiye), aliyeocal@gazi.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-5410-6247, **ROR ID:** https://ror.org/054xkpr46, **ISNI:** 0000 0001 2169 7132, **Crossreff Funder ID:** 501100003356

The Comparison of the Translations of Albert Camus's *The Stranger* And Yaşar Kemal's *Memed My Hawk 1* into the Target Language on the Axis of Existential Philosophy: the Interpretive Theory of Translation³

Abstract

The 20th century witnessed significant changes and transformations in Europe and our country. These changes have brought differences in people's feelings and thoughts and, therefore, in their worldviews. This changeable, restless environment has created a ground for itself with the existentialism movement in literature. In this direction, Albert Camus's novel *The Stranger* is considered a masterpiece reflecting the philosophy and basic concepts of existentialism in Western Literature. Yaşar Kemal, a transitional novelist in Turkish Literature, had a similar effect with his work *Memed My Hawk*, which he presented to his readers by blending the Turkish village life and social dynamics of the 1930s. Both works have transcended the borders of the country in which they were written and have been transmitted to different cultures through different languages. This study aims to examine these two works from the perspective of existentialism philosophy, analyze the Turkish and French translations of these works in the context of Turkish and French culture, and reveal the translators' decisions. This study, which allows us to analyze the philosophy of existentialism from different perspectives from Turkish and French literature, is intended to serve the applied field of translation studies. Before starting the analysis, the main themes and expressions of existentialism in the source texts (French and Turkish) and their translations were identified. In this research, which is important because it brings together the disciplines of literature, philosophy, and translation studies, the translations of selected sample texts on the subjects of loneliness, human fate, the meaning of existence, meaninglessness, and the absurd were analyzed following the Interpretive Theory of Translation studies and evaluated in terms of correspondence and equivalence. It has been concluded that the equivalence aspect of the translations into Turkish is more dominant. In contrast, the translations into French are faithful to the source text and can be evaluated in terms of correspondence.

Keywords: Existential Philosophy, Albert Camus, Yaşar Kemal, Translation Criticism, Interpretive Theory of Translation

³ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.
Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.
Funding: No external funding was used to support this research.
Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.
Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.
Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 24
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 13.03.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1469455
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

1. Giriş

Varlığın ve bilginin bilimsel olarak araştırılması anlamına gelen *felsefe* (TDK çevrim ii sözlük) insan ve toplum üzerine yapılan her türlü çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Modern felsefenin kurucularından olan Descartes (1596-1650) felsefeyi bir ağaca benzetmiştir. Buna göre bu ağacın kökleri metafizik, gövdesi fizik ve bu gövdeden çıkan dallar ise diğer bütün ilimlerdir (Kanlıkama, 2017, s.62). Bu ifade hangi ilim üzerine araştırma yapıyor olursak olalım felsefeden bağımsız bir düşünce sisteminin söz konusu olamayacağı, mantığa dayandırılmayan hiçbir bilginin geçerliliğini uzun süre devam ettiremeyeceği düşüncesini uyandırmaktadır. Bu noktada Descartes'ın sözleri konuyu anlamlı kılmaktadır: "Diğer ilimler olmaksızın felsefe boştur ve felsefe olmaksızın da diğer ilimler kördür". İlimler sınıflandırmasında dil ve mantık ilimlerini ilk sıraya yerleştiren Farabi'nin *İhsâu'l Ulüm*'deki düşünüşüyle edebiyatı bu iki ilmin bileşimi olarak ele almak yerinde olacaktır (age, s. 62). Edebiyat mantık süzgecinden geçirilmiş her türlü duygu, düşünce ve anlamın yazılı ya da sözlü somut birer çıktısı olarak ifade edilebilir. Bu da şüphesiz dil aracılığıyla gerçekleşir. Dil geçmişten günümüze *beni* ve *bizi* tüm dünyaya anlatan içinde sayısız ganimetler barındıran bir sandığın anahtarındır. Bu sandığın içerisinde yüzyıllardır insanoğlunun doğaya, varlığa ve kendine karşı vermiş olduğu savaşın belgeleri yer almaktadır. Her edebi eser bir yazarın düşünce sisteminden damıtılır böylece o düşünce sisteminde o dönem insanını, düşünce yapısını, dünya görüşünü, yaşayış şeklini okumak mümkün hale gelir. İnsanoğlu bunu yüzyıllardır edebiyat sayesinde gerçekleştirmiştir. Düşünebilme ve konuşabilme yetisi ile donatıldığı ilk günden bu yana doğayı anlamlandırma ve ona karşı savunma mekanizmaları geliştirme becerileri ile evrilen insan düşüncesi daha sonra kendi varlığını, dünyada bulunma amacını sorgular hale gelmiştir. Bu özelliği ile tüm yaratılanlardan ayrılan insanoğlu arkasında eser bırakan (iyi ya da kötü, faydalı ya da faydasız) tek canlı olma özelliğini devam ettirmektedir. Çalışmamız varoluşçuluk felsefesinin seçilen temaları üzerine iki farklı dil ve iki farklı kültürde alımlanmış şekli üzerine inşa edilmiştir. Burada dillerin kendi özelinde felsefe ile olan ilişkisi de sorgulanmaya değer bir konudur. Nermi Uygur'un şu sözleri konuya açıklık getirir niteliktedir: "şu son zamanlarda sık sık bir saniya takılıyor aklım. Bu saniya göre her dilin bir felsefesi vardır her dilde belli bir felsefe dışlanır, her dil kendine özgü bir felsefeyi birlikte getirir, her dil felsefeyi zorunlu kılar (2016, s.328). Bu bağlamda Albert Camus'nün *Yabancı*, Yaşar Kemal'in *İnce Memed 1* isimli eserlerini varoluşçuluk felsefesi açısından ele almak, farklı iki dil ve kültürde varoluşçuluk akımının izlerini sürmek, Türk ve Fransız dilinin önemli temsilcilerinden iki yazar özelinde çeviri incelemesi yapmak ve çevirmen kararlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Felsefe, çeviri ve edebiyat üçgeninde gerçekleştireceğimiz çalışmada ele alınan çeviriler çeviribilimin Yorumlayıcı Çeviri Yaklaşımı doğrultusunda uygunluk ve eşdeğerlik ölçütlerinde incelenecektir. Araştırma *İnce Memed* serisinin ilk kitabı ile sınırlı tutulmuştur. Akımın genel özellikleri ile hangi temalar üzerine incelemeler yapıldığına dair bilgiler bir sonraki bölümde yer almaktadır.

1.1.Varoluşçuluk Felsefesi

Bugün Türkçe'de kullanılan felsefe sözcüğü Grekçe *philosophia* (bilgelik sevgisi) sözcüğünün Arapçalaştırılmış halidir ve doğrudan doğruya her şeyi kuşatan tümel bir bilgiye sahip olmaktan çok, bilginin peşine düşmeyi, her nerede ve kim tarafından ortaya konulmuş olursa olsun, onu elde etmeyi ve daha da önemlisi bilgiyle dost olmayı öngörmektedir. Bu demektir ki bilgelik sevgisi, ister insana isterse Tanrılığa ilişkin olsun bütün olanların kökenini bilmeyi istemek ve sevmek demektir (Küyel, 1976, s.10). İnsanoğlunun benliğinde çarpışan bu düşünceler elbette dil ile ortaya çıkarılabilecektir. Bu noktada dilin önemi de yadsınamaz bir öneme sahiptir. "Dilsiz düşünemiyorum ben daha doğrusu şöyle diyeyim sözcükler ortamından ötede hiçbir düşüncem yok dilim düşüncemi, düşüncem de dilimi

yoğuruyor. Bir ayrılmazlık var dilimle düşüncem arasında, bu arada çok kez dilim bana kılavuzluk ediyor düşünürken” (Uygur, 2016, s.336-337) ifadelerinde de dile getirildiği gibi düşünce ile dil birbirini tamamlayan, son olarak ortaya bir eser çıkmasını sağlayan en önemli bileşenler olarak kabul görmektedir. Bu düşünce yapısının belli bir sistem etrafında bir araya gelmesi ile de akımların oluştuğu söylenebilir.

Bizim çalışma alanımızı oluşturan felsefi akım varoluşçuluk akımıdır. Egzistans terimini bugünkü felsefi anlamda Kierkegaard kullanmıştır (Foulquie 1991 den aktaran Sarıoğlu, 2014, s. 245). Kierkegaard’tan sonra varoluşçuluk üzerine çalışan filozoflar Tanrı taniyan (Alman Karl Jaspers (1883-1969), Fransız Gabriel Marcel (1889-1973)) ve Tanrı tanımayan (F. Nietzsche (1844-1900), Martin Heidegger (1889-1977), J.P. Sartre (1905-1980), M. Ponty (1908-1961)) şeklinde sınıflandırılmıştır (agm, s.245). Varoluşçuluk insanın varolma serüvenini konu edinmektedir. Tanım itibarıyla,

“Varoluşçuluk, felsefi bir öğretilerdir. Buna göre varoluş, özden önce gelir ve özü sürekli olarak yaratır. İlk kez Heidegger (Sein und Zeit, 1927) tarafından kullanılan bu terim, günümüzde rasyonalist filozoflara karşı tepki olarak tarihin çeşitli dönemlerinde ortaya çıktığını gördüğümüz bir eğilimi benimsemiş olan bir biçime atıfta bulunmaktadır. Heidegger ve JeanPaul Sartre’a göre, bu felsefi görüş, dünyaya ve topluma dahil olan bir bireyin, kendi bütünlüğü içindeki varoluş amacını taşımaktadır. Varoluşçuluk, her türlü evrensel ilkedden vazgeçerek, bu bireysel varlığı tek başına ele alır ve insan yaşamının kökünü, özünü ve anlamındaki sorunları çözmeye çalışır. Bu anlamlandırma, kendi içine çekilen insan doğasına dayalı değildir. Her zaman geleceğe dönük insan tek başına boş ve hiçtir. Ama yine de insan böyle bir durumda mevcut olmaya devam eder ve onun için hayatına bir anlam kazandıran değerleri yaratan da bu bağlılıktır” (Augé, 1961 den aktaran Aydın, 2019, s. 25-26).

Varoluşçuluk ekseninde ele alındıklarında Albert Camus ile çağdaşı Sartre’ın birbirinden ayrılan yanları bulunmaktadır. Absürt ve özgürlük konularında farklı bakış açılarına sahip bu iki yazarın ortak özelliği ise aynı coğrafyada aynı buhran zamanlarında (1939 yılında Almanya’ya esir düşen Fransa’da psikolojik, idari çöküş) yaşamış olmaları, bu alanda eser vermeleri ve belki de en önemlisi varoluş üzerine düşüncelerini kendi yaşam biçimlerine aktarabilmiş olmalarında gizli bulunmaktadır. Gözlem yetenekleriyle insanın özüne, varlığın anlamına dair görüşlerini hem eserlerinde hem kendi özel hayatlarında temsil eden bu düşünürlerin döneme ışık tuttuğu yadsınamaz bir gerçektir. Camus varoluşçuluğu bir felsefi akım olmaktan çıkarıp absürt yani saçma felsefesi ile birleştirerek edebiyatta yeniden canlandırmıştır (Aydın, 2019, s.7).

20.yy. Batı kültürünün nabzını tutan yazarlar gibi Türk toplumunun nabzını tutan, döneminin en iyi temsilcileri arasında yer alan Yaşar Kemal öykü, deneme, roman ve Halk Edebiyatı derlemeleri ile Türk insanının düşünce yapısını en iyi ortaya koyan isimlerden olmayı başarmıştır. Modern Türk romanının en önemli yapı taşlarından biri kabul edilen Yaşar Kemal’in, insan onuruna ve haysiyetine verdiği değerle romanını geliştirirken, aydın tutumuyla da demokrasiyi yakından ilgilendiren konuların tartışılmasında etkili olduğu görülmektedir. Yine insan sevgisi ve özgürleşmesi yönüyle yapıtları, okurlar açısından da bu değerlerin paylaşıldığı bir deneyim alanı açar. Sanatının amacıyla sevgi, özgürlük, umut ve adalet öğeleri bir insan felsefesi tartışması sunar (Şeker, 2019, s. 372). Eserleri insan analizi noktasında önem arz etmektedir. Anadolu’nun özellikle Çukurova yöresinin kültürel özelliklerine, insan yapısına, kültürel birikimlerine ışık tutan yazar adeta yöre insanının sosyal tahlilini çıkarmıştır. Yaşar Kemal’in romancılığının temelinde insanlığın biriktirmiş olduğu katıksız sevginin, iyiliğin, dostluğun, barışın, kardeşliğin, onurun varoluşsal felsefesi vardır (Şeker, 2014, s.205). Eserlerini bu felsefi bakış açısıyla kaleme alan Yaşar Kemal çalışma örneklemimiz olarak seçtiğimiz eseri “İnce Memed’in her cildinde destanı yeniden yazarken temelde kahramanın duygusal, entelektüel ve manevi olgunlaşmasıyla, sosyal adalet endişesiyle ve özellikle kişisel arzuları ile toplumun talepleri arasındaki çatışmayla ilgili orijinal hikâyenin belli unsurlarını vurgular” (Tharaud, 2017 aktaran Şeker, 2019,s.

373). Bu iç çalkantının en güzel örnekleriyle donatılmış *İnce Memed 1* isimli eserde yazarın varoluşçuluk felsefesi bağlamında yalnızlık, insanın kaderi/varoluşun anlamı ve anlamsızlık/absürt (absurde) üzerine görüşlerini dile getirdiği metinlere yer verilmiştir.

2. Yazar ve Eserler Hakkında

2.1. Albert Camus ve *Yabancı*

Albert Camus 1913 Mondovi, Cezayir doğumludur. Babası Lucien Camus'nün bir şarap tüccarının yanında kilerci olarak çalıştığı, annesi Catherine Sintès'in İspanyol kökenli olduğu bilinir (Lottman, 1978, s. 20-36.) Cezayir'de geçen yıllarında yoksulluk hüküm sürse de kendisi tarafından mutsuz yıllar olarak değerlendirilmediği (en Afrique la vie et le soleil ne coûtent rien⁴)(Afrika'da yaşam ve güneş paha biçilmezdir⁵) söylenebilir. İlk edebi başarısı 1939-1945 yıllarına tekabül etmektedir. 20. yüzyılın en önemli Fransız yazarlarından olan Camus 1957 yılında Nobel Edebiyat ödülünü *Yabancı* isimli eseri ile almıştır. Eser yazarın felsefi bakış açısına varoluşçuluk felsefesine dair taşıdığı izler ile hizmet etmektedir. Bir röportajında varoluşçu olmadığını dile getiren Camus'nün kendi görüşleri⁶ de göz önünde bulundurularak çalışmamızda yazar bir varoluş düşünürü olarak ele alınmıştır. Bu çalışma kapsamı itibarıyla varoluşçuluk temalarından özellikle yalnızlık, insanın kaderi/varoluşun anlamı ve anlamsızlık/absürt üzerine kurulmuş bir çalışmayı temsil etmektedir.

İncelemeye başlamadan önce erek metinleri (Fransızca ve Türkçe) ve çevirileri karşılaştırmak için varoluşçuluk felsefesinin ana temaları ve ifadeleri belirlenmiştir. Erek metindeki varoluşçuluk temasını vurgulayan ifadelerin veya anlamların çevirilere nasıl aktarıldığı her iki eserin de farklı kültürel bağlamları olduğu gerçeğinden hareketle, anlam kuramı olarak da nitelendirilen Yorumlayıcı Çeviri Kuramı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda *Yabancı* romanında ele alınan başlıca temalar şu şekildedir:

Yalnızlık ve Yabancılaşma: 2. Dünya Savaşı sonrası yaşanan buhran yılları, savaşın getirmiş olduğu yoksulluk ve korku hali Avrupa'da insanları huzursuzluğa ve tedirginliğe sürüklemiştir. Hiçbir durumda güvende olmadığı kanısına kapılan insan, hayatı ve bu hayatta var olma sebeplerini sorgular hale gelmiştir. Hayatın anlamı ve anlamsızlık üzerine kendine sorduğu bu sorulara cevap bulamayan kişiler gitgide önce topluma, değer yargılarına daha sonra da kendi benliklerine uzaklaşmışlardır. Bu şekilde kendine ve çevresine yabancılaşan insan incelediğimiz eserde Meursault karakteri şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

İnsanın Kaderi ve Varoluşun Anlamı: İncelediğimiz eser bir ölüm haberi ile başlamaktadır. Hiç şüphesiz bu bir tesadüf değildir. Yazar kendi öz annesinin ölümü karşısında sakinliğini korumakta ve ölüme karşı hislerini kahramanı aracılığıyla yansıtmaktadır. Camus'ye göre ölüm aslında yaşamı değerli kılan bir sondur ve ölüm karşısındaki çaresizlik onda saçma ve yabancılaşma duygularını uyandırır. Uyumsuz ile karşılaşması da bu zemin üzerine gerçekleşir. Ölüm olgusuna dair diğer filozofların bakış açılarında da farklılıklar mevcuttur. Camus'nün aksine "Heidegger'in ölümü bir olanak olarak kabul eden düşüncesine tam bir karşıtlıkla kendi ölüm düşüncesini kuran Sartre'a göre, ölüm tam anlamıyla

⁴ Bk. Tersi ve Yüzü (L'Envers et l'Endroit) Önsözü (1954), Deneme, s. 6.

⁵ Araştırmacı tarafından çevrilmiştir.

⁶ An interview with Jeanine Delpech, in Les Nouvelles Littéraires, (1945). Hubert, M. (2013). L'impromptu des philosophes, farce et pamphlet. Revue d'histoire littéraire de la France, 113, 833-841. <https://doi.org/10.3917/rhlf.134.0833> <https://www.cairn.info/revue-d-histoire-litteraire-de-la-france-2013-4-page-833.htm> adresine 10.04.2024 tarihinde başvurulmuştur.

absürttür. Dünyada olmanın nedensizliği gibi ölecek olmanın da bir nedeni yoktur” (Polat-Aşkın, 2017, s.52).

Anlamsızlık ve Absürt (Absurde): Saçma felsefesinin (la philosophie d’absurde) kurucusu olarak nitelendirilen Camus’nün *Yabancı* isimli romanının ana teması, hayatın anlamsızlığı ve absürtlüğüdür. Başkarakter Meursault, olaylara ve insan ilişkilerine karşı takınmış olduğu kayıtsız tavır ile ön plandadır. Örneğin, annesinin ölümüne karşı olan kayıtsızlığı, andan uzak oluşu, yaşadığı olayların anlamsızlığı, absürt temasını yansıtır. Uyumsuz olarak karşılanan *absürt* ifadesi Camus’de “insanla yaşamı, oyuncuyla dekoru arasındaki bu kopma uyumsuzluk duygusunun ta kendisidir” (2016, s. 21). Absürt ifadesi *saçma, tutarsız, akla uygun olmayan ve mantıksız* (TDK çevrim içi sözlük) anlamlarında kullanılmaktadır. İnsanın kendisine uyumsuz gelen ile yaşamayı öğrenmesi gerektiğini savunan Camus saçmaya ancak bir başkaldırı ile cevap verilebileceğini savunmuştur. Öyleyse “Zıtlıkların bir arada var olduğu gibi saçma ile de insan birlikte varolmuşlardır ve yaşamak için birbirlerine ihtiyaç duymaktadırlar” (Özdemir, 2012, s. 27). Yazarın savunduğu görüş de saçmaya karşı bir başkaldırının gerekli olduğu yönündedir.

2.2. Yaşar Kemal ve *İnce Memed*

Yaşar Kemal Türk edebiyatının en önemli yazarları arasında yer almaktadır. Köylüleri olduğu gibi aktarması, geleneğin aşık hikayecileri gibi anlatılması ve anlattığı şeylere inanması (Pertev Naili Boratav, aktaran Naci, 2018, s. 129) onu Yaşar Kemal yapan özelliklerinden sadece biridir. Azra Erhat’a göre ise o, Homeros⁷ anlatı geleneğinin bir devamıdır ve Homerosoğlu⁸ olarak nitelendirilir. Anadolu insanını tüm detaylarıyla işleyen kahramanlarının Anadolu toprağında yetişen bireyler olduğu ve bu toprakların doğasından, kültüründen beslenen karakter seçimleriyle Türk insanını en iyi tasvir eden yazarlarımız arasında yer almaktadır. Düş gücünü eserlerine çok iyi yansıtabilmesi ve mitsel unsurları yapıtlarında kullanabilme becerisi ile de söz büyücüsü⁹ (Kanlıma, 2017, s. 3) olarak nitelendirildiği dile getirilir. Anadolu topraklarının destanlar beşiği olduğu gerçeğinden hareketle Yaşar Kemal’in bu toprakların gündelik dilinden beslendiğini «öyleyse gündelik yaşamın ve gündelik dilin bereketli, gübreli ve de çelişmelerle dolu bir toprak olduğunu, bir yanda, tüm düşünüş ve saçılmışlığına rağmen, insanın da gündelik dildeki varoluşunun, öte yanda da bilimlerin ve estetik alanın homojen düzlemlerine özgü kendi dilleri yanında felsefenin dilinin de aslında bu topraktan beslendiğini söylememiz gerekir» (Nalbantoğlu, 2010, s.79). Onun felsefi bakış açısını da işaret eden bu düşünce Yaşar Kemal öğretileri şeklinde nesilden nesile aktarılmaya devam edecektir. Yaşar Kemal’in roman türündeki yaratıcılığı insan ve toplum gerçeğine ilişkin egzistansiyalist bir arayıştır. Yozlaşan, çürüyen bir toplumda doğru sözlü bir şekilde çürümeyi yansıtırken toplumsal görevinden de kaçmaz. Öyle ki, sanatın dünyanın değişebileceğini göstermesi ve değişmesine yardım edebilmesi Yaşar Kemal’de karşılığını bulmaktadır

⁷ Yaşar Kemal’in *İnce Memed* isimli eserinde eşkıyaların dağda yakaladıkları insanları cezalandırırken kıyafetlerini soymaları ve cenazeleri açıkta bırakmaları şu örnek ile ilişkilendirilebilir: Homeros’un *İlyada*’sında da Akhilleus’un, dostu Patroklos’u öldüren Hektor’un –ki yiğit, fedakâr, töreleri sayan, yakınlarına karşı son derece sevecen bir karakterdir– canını aldıktan sonra onun “öte dünya”ya layık olduğu biçimde uğurlanmasına izin vermediğini, onun ayak bileklerinden arabasının arkasına bağladığı ölü bedenini günlerce dostunun mezarı etrafında sürüklediğini belirtmek söz konusu uygulamanın ne kadar eskiye dayandığı hakkında bir fikir verebilir. (bkz. Homeros, “Bölüm 24”, *İlyada*, (Çev. A. Erhat ve A. Kadir), 2016: İş Bankası Kültür Yayınları aktaran Beyhan Uygun Aytemiz (2021) *Bir Namus Cinayetinin Anatomisi: Yılanı Öldürseler*’de Erkeklik Ve Şiddet, Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal, Sayı 34, s. 55.

⁸ Yaşar Kemal kendi ifadesi ile de “Bir elimin Homeros’ta, bir elimin Rus bozkırlarında, bir elimin de çok eski Anadolu toprağında olması beni mutlu ediyor.” sözleriyle eserlerinde beslendiği memba burada oldukça net dile getirmiştir. Bakınız. Emrah Kanlıkama (2017). *Yaşar Kemal’de sivil itaatsizlik Türk felsefesinin imkânı bağlamında bir inceleme* (Yüksek Lisans Tezi). Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü s.3.

⁹ Feridun Andaç (2015). *Yaşar Kemal Sözü’nün Büyücüsü*, İnkılap Yayınları, İstanbul.

(Fischer, 1993 aktaran Şeker, 2019, s.383). Eserlerinde geçen varoluşçuluk felsefesi kapsamında değerlendirilecek temalar aşağıda ele alınmıştır.

İnsanın Kaderi ve Varoluşun Anlamı: Yaşar Kemal *İnce Memed* isimli eseri ile ülke sınırlarını aşmış 20.yyın en ünlü romanları arasında yerini almıştır (Naci, 2008, s.72). Seri, insanın kaderini ve varoluşun anlamını sorgular niteliktedir. Memed'in yaşamı boyunca yaşadığı zorluklar ve çatışmalar, varoluşun anlamını arayışının bir parçasıdır.

Yalnızlık: Memed, özgürlüğünü kazandığı süreçte yalnızlık duygusu yaşamaktadır. Köyünden ayrıldıktan sonra toplumun dışına çıkar ve dağlarda yalnız bir hayat yaşar. Memed'in dağlarda yalnız başına geçirdiği zamanlar, zaman zaman başına gelenlere bir anlam veremediği ve kendini yalnız hissettiği zamanlar yalnızlık teması altında incelenmiştir.

İnsanın Özgürlüğü ve Sorumluluğu: Varoluşçuluk felsefesi, bireyin özgürlüğünü ve bu özgürlükle birlikte gelen sorumluluğu da dile getirmektedir. Eserde *İnce Memed*'in, kendi özgürlüğünü kazanma ve kendi değerlerini oluşturma sürecine şahitlik edilir. *İnce Memed*, köyünde yaşanan haksızlık ve zulme daha fazla dayanamaz ve buna bir son vermesi gerektiğini düşünür.

İsyan ve Adalet: Varoluşçuluğun temelinde toplumsal adaletsizliklere ve haksızlıklara karşı isyan, başkaldırı yer almaktadır. *İnce Memed*, ahlaki değerlerine sadık kalarak köyündeki haksızlıklara karşı çıkar ve adaleti sağlama ödevini üstlenir. Naci, Yaşar Kemal'in halkını savunmak, halkının çektiklerini dile getirmek ve halkına umut vermek için başkaldırını temel ilke olarak benimsediğinden bahseder (2018, s.78). *İnce Memed* 4'te de dile getirilen Camus'nün başkaldırısı ile örtüşen görüşü şöyledir: "...korkma, içindeki o yüz bin yıllık ağının, korkunun üstüne yürü, ona başkaldır. (...) Getirdiğin iyilikler de, belki bir gün insanlar için kötülük olur, kendi iyiliğine de başkaldır. (...) Allah sana büyük hazinesini, tek kıymetli varlığını armağan etti, yüreğindeki umudu verdi sana. Başkaldırman için umuttan daha değerli bir şey, bir silah veremezdi sana" (2004, s.249 aktaran Naci, 2018, s.73).

Absürt (Absurde) ve Anlamsızlık: Varoluşçuluk, hayatın anlamsızlığı ve absürditesi üzerine kurulmuştur. Bunu yer yer *İnce Memed*'in yaşadıklarına ve gördüklerine anlam verme/verememe durumlarında görmek mümkündür. Roman, hayatın anlamsızlığını ve insanın bu anlamsızlıkla nasıl başa çıkabileceğini sorgulamaktadır.

Bireyin Kendi Değerlerini Yaratması: Varoluşçuluk felsefesi çatısı altında Camus'nün uyumsuz felsefesi insanın kendisine rahatsızlık veren durumdan nasıl kaçınması kendini nasıl özgür kılabileceği üzerine kuruludur. Başkaldırı felsefesinde de insan düşünerek bilinçli yönünü kullanarak sorgulama yapmalı, özgürlüğe ulaşmalıdır. Bu özellikler *İnce Memed*'in başvurduğu yolu da işaret etmektedir. *İnce Memed* özündeki cesaret ve inanç sayesinde içinde bulunduğu zor duruma karşı gelebilmiş özgürlük için savaşmayı tercih edebilmiştir. Bireyin kendi değerlerini ve anlamlarını yaratma sorumluluğunu üstlenen *İnce Memed*, adalet dağıtıcı görevini dahi üstlenmiştir.

Yabancı ve *İnce Memed* üzerine yapılan araştırmada ortak temalar şu şekilde belirlenmiştir ve incelemeler bu başlıklar altında yapılmıştır:

- Yabancılaşma ve Yalnızlık

- İnsanın Kaderi ve Varoluşun Anlamı

- Anlamsızlık ve Absürt (Absurde)

Bu noktada yapılan çalışmanın iki farklı edebiyat dizgesinde yer alan iki eser üzerine gerçekleşmesi karşılaştırmalı edebiyat alanının uygulama boyutuna hizmet eder niteliktedir. Ancak teorik boyutta imgebilim üzerine kuramsal bir araştırmayı değil çeviribilim alanına dair incelemelerde bulunan bir çalışmayı temsil ettiği, “İmge hem ötekinin hem de kendinin çevirisidir” (Pageaux 1994: 65) görüşünden hareketle çalışmanın Daniel-Henri Pageaux’nun imgeyi üç aşamada irdelemeyi önerdiği (Pageaux 1994: 64) gibi bir karşılaştırma içermediği böyle bir incelemenin ancak farklı bir çalışma konusu olabileceği dile getirilmesi gereken bir husustur.

3.Kuramsal Çerçeve: Yorumlayıcı Çeviri Kuramı (La Théorie Interprétative De La Traduction ou La Théorie Du Sens)

Çeviri eylemi yüzyıllardır süren, farklı yetkinlikler gerektiren meşakkatli bir süreci temsil etmektedir. Çeviri disiplininin dilbilimin bir alt dalı olarak salt dilsel yapıların aktarımı üzerine başladığı çalışmalar 20. yy. ile birlikte kültürel çeviri yaklaşımlarından etkilenmiş ve özellikle yazın çevirisinde yazar kadar çevirmen etkisi de anlamlı bir fark yaratmaya başlamıştır. Kaynak metne sadık çeviri anlayışı yerini çevirmenin ön plana çıkarıldığı, onun art alan bilgi ve becerisinin, mesleki ve toplumsal deneyimlerinin merkeze alındığı bilimsel bakış açısına evrilmiştir. Anlam kuramı olarak da adlandırılan çeviribilimin Yorumlayıcı Çeviri Kuramı (YÇK), çalışmamızın kuramsal çerçevesini oluşturmuştur. YÇK, 1960’lı yıllarda, Paris 3 Sorbonne Üniversitesi Mütercim Tercümanlık Okulu (l’École Supérieure d’Interprètes et de Traducteurs-ÉSIT) kurumu içinde, 1960’lı yıllarda, D. Seleskovitch ve M. Lederer tarafından geliştirilmiştir (Yalçın-Çınar Yağcı, 2022, s.119). Bu kuram merkeze çevirmeni alma özelliği ile diğer kuramlardan ayrılmaktadır. Ayşe Ece (2010, s. 20-28)’nin *Edebiyat Çevirisinin ve Çevirmenin İzinde* isimli eserinde dile getirdiği gibi yazarlar da çevirmenler de yazma ve çeviri eylemlerinin birer aktörleri olarak görülebilir. Yazarlar, çevrelerinde sürekli değişen ve farklılaşan insanların doğasını okuyup edindikleri sözcükler aracılığı ile düşüncelerini bir metne dökerken çevirmenler de yazarların ortaya çıkardıkları metinlerin okuru olmuşlardır. Bu bağlamda hem yazar hem de çevirmen yazma ve yeniden yazma eylemlerinden önce okuma eyleminde bulunurlar. Böylece çeviri metinlerin incelenmesi söz konusu olduğunda hem yazarın hem de çevirmenin bu özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerekir. Yazın çevirisinde, iyi bir çevirmen kaynak metne en yakın ve sadık çeviriyi yapan değil, yazarın zihinsel yapısına, düşüncesine ve deneyimine en yakın olabilmeyi başaraiblen çevirmendir. Okuyucuyu, yazarın dünyasının içine çekebilen, eseri zevkle ve sıkılmadan okutmayı başarabilen çevirmen, yaratıcılığını ve güzel ifade edebilme becerisini ustalıklı kullanabilmiş demektir (Aksoy, 2002, s.60). Çevirmenin zihinsel süreci üzerine odaklanılmıştır. Bu kurama göre, çevirmen, bir metni anlayıp birtakım zihinsel işlemlerden geçirdikten sonra onu bir başka dilde yeniden oluşturan kişidir, bu da, çeviri öznesi (sujet traduisant) olarak adlandırılır (Yalçın, 2015, s.70). Lederer (1994, s.13) hedef metni yeniden ifade etmenin kalitesinin; “çevirmenin hedef dil bilgisi, ustalığı, yeteneği, bilgi düzeyi ve anlama yeteneği” ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Kuramcılar, çeviri ediminin, anlama (compréhension), sözcüklerden sıyrılma (déverbalisation) ve yeniden ifade etme (réexpression) gibi süreçlerden geçtiğini ve metnin doğru anlaşılması için çevirmenin sahip olması gereken donanımların (bagage cognitif), metnin ve bağlamın sağladığı bilgilerin (contexte cognitif) yorumlama (çevirme) aşamasında çevirmene yol gösterdiğini belirtmektedir” (alıntılayan Göktaş, 2014, s.59; akt. Yalçın, 2015, s.71). YÇK, çevirmen merkezli bir kuram olup, çevirmenin kendi hayatını oluşturan tüm kültürel ve sosyal etmenlerin yanı sıra aldığı çeviri eğitimindeki bilimsel yaklaşımlarının ve sahip olduğu bilişsel bilgi dağarcığının bir araya gelmesinden oluşan bir kimliğe sahip olması gerekmektedir (Özcan, 2019, s. 590).

Anlam (Sens)

Çeviri sürecini başlatan aşama olan anlam, ortaya çıkacak çeviri ürünün de kalitesini belirleyecek kritik bir evreyi temsil etmektedir. Laplace (2005 aktaran Plassard, 2008, s. 85) dilbilimsel değil bilişsel bir işlem olan çeviri, dillerle ilgili değil, iletişimsel bir durumda "iki bilincin kesişme noktasında iki öznellik (...) tarafından bilinçli ve kasıtlı olarak inşa edilen anlamla ilgilidir ifadeleri ile çeviri ve anlam arasındaki ilişkiyi gözler önüne sermektedir. Bu durumda çevirmen-yazar (Sığırcı, 2020) kaynak dil yazarının aktarmak istediği mesajı doğru anlamalı ve kaynak dilde yaratılmak istenen ilgi ve coşkuyu hedef dil okuyucularına da aktarabilmelidir. Anlam sözcüklerin çok ötesinde bir bütünün neyi ifade ettiği şeklinde tasvir edilebilir.

Anlama (Compréhension)

Kaynak metin yazarının ifade etmiş olduğu mesajı çevirmenin nasıl algıladığı ve özümlediği ile ilgili olan bu aşamada, çevirmenin dil becerilerindeki yetkinliği kadar onun art alan bilgi, beceri ve tecrübelerinin işe koşulduğu süreç ifade edilmektedir. Şüphesiz her kültür kendi algıladığı biçimde anlamı ifade ederek dünyayı da ona göre kavramlaştırır ve biçimlendirir. Dolayısıyla çevirmenin kendi dilinde olmayan bir sözceyi ya da kavramı hedef dile aktarırken yaratıcılığına başvurması kaçınılmazdır (Sığırcı, 2020, s.147). Bu evre çevirmen açısından yaratıcılığın başlangıcı olarak değerlendirilebilir. Algı düzeyinde bilinçli bir yorumlama ile, anlamı kavrama aşamasına geçen çevirmen bilinçli bir anlama çabasına girmiştir.

Sözcüklerden Sıyrılma (Déverbalisation)

Bu aşama için Seleskovitch ve Lederer (1997, s.10) çeviride konu hakkında bilgi sahibi olmanın ve yazarın niyetini anlamının oynadığı role dikkat çekerek, bir söylemin seslerinin algılanması ile başka bir dilde yeniden ifade edilmesi arasında bir sözsüzleştirme aşamasının varlığını öne sürdüklerini ve bu aşamada, mevcut duyusal ve bilişsel unsurların bir sentezinin söz konusu olduğunu dile getirmişlerdir. Dolayısıyla çevirmen çeviri ürünü yeniden ifade etmek için hazırlık sürecini tamamlamıştır.

Yeniden ifade etme (Réexpression)

Çeviribilimin, yazın çevirisini yeni anlamların üreticisi olarak görmesiyle birlikte, çevirmenlerin artık bir yazar kadar önem kazandığını, çoğu zaman çevrilen metnin yazarı olarak görüldüğü (Delisle, 2005 aktaran Özcan, 2019, s. 590) dolayısıyla çevirmenin yaratıcı yönünü ortaya koyduğu dile getirilen bu aşamada çevirmen kendi yaratma sürecini devreye sokacaktır. Hiç şüphesiz çevirmenin sanatı, bir taraftan üretme bir taraftan da bizzat kendini yaratma gereksinimidir (Sığırcı, 2020, s. 138). Hem kaynak dile hem hedef dile yetkinliği ile ön planda olan çevirmenin eşdeğerliği sağlama hususunda hedef dile aktarımı bu süreçte tamamlanacaktır. Ballard (2004, s.61)'ın da ifade ettiği gibi her eşdeğerlik öznel bir yeniden yaratım eylemidir ve çevirmen kaynak dilde yazarın verdiği mesajı, bırakmak istediği izlenimi bu yaratıcılığı doğrultusunda hedef dil ve kültürüne aktaracaktır.

Eşdeğerlik ve Uygunluk

YÇK'nın anlam (sens), anlama (compréhension), sözcüklerden sıyrılma (déverbalisation) ve yeniden ifade etme (réexpression) süreçleri neticesinde çevirmenin erek dil ve kültürü bağlamında erek metne yönelik bir çeviri anlayışı benimsemesinde eşdeğerlik, kaynak dil ve kültürü açısından kaynak metne yakın bir çeviri eylemi gerçekleştirmesinde ise uygunluk ölçütlerinden bahsetmek gerekecektir.

4. Bulgular

Albert Camus'nün *Yabancı* isimli eserinin Türkçe çevirisi ile Yaşar Kemal'in *İnce Memed* isimli eserinin Fransızca çevirisini varoluşçuluk felsefesi bağlamında ele aldığımız çalışmamızda varoluşçuluk felsefesinin izleri araştırılmıştır. Çalışma, araştırma sınırını belirlemek adına varoluşçuluk felsefesinin yalnızlık, insanın kaderi ve varoluşun anlamı, anlamsızlık ve saçmalık gibi alt başlıklar altında toplanmıştır. Kaynak metinlerde bu temalara örnek teşkil edecek örneklemeler belirlenmiş bu seçkilerin hedef dile çevirilerinde yorumlayıcı çeviri kuramı bağlamında çevirmen kararları irdelenmiştir. Kaynak kültür ekseninde yapılan tercihler uygunluk, erek kültür eksenine yakın çeviriler eşdeğerlik ifadesi ile değerlendirilmiştir.

4.1. Yalnızlık Üzerine

KM: Camus, A. (1988). *L'Étranger*, Edited by Ray Davison Lecturer in French, University of Exeter, Routledge London and New York.

ÇM: Camus, A. (2003). *Yabancı* (V.Günyol, Çev.). 14. Baskı, Can Yayınları: İstanbul.

Örnek 1:

KM:	Il m'a demandé pourquoi j'avais mis maman à l'asile. J'ai répondu que c'était parce que je manquais d'argent pour la faire garder et soigner. Il m'a demandé si cela m'avait coûté personnellement et j'ai répondu que ni maman ni moi n'attendions plus rien l'un de l'autre, ni d'ailleurs de personne, et que nous nous étions habitués tous les deux à nos vies nouvelles. (p.83)
ÇM:	Ananızı niye İhtiyarlar Yurduna koydunuz?" diye sordu. "Evde alıkoyup bakacak, baktıracak kadar param yoktu da ondan," diye karşılık verdim. Buna üzülüp üzülmediğimi sordu. Ben de karşılık olarak, ananın ve benim birbirimizden bir şeycikler beklemediğimizi, zaten kimseden bir şey ummadığımızı ve yeni hayatımıza alışıp gittiğimizi söyledim. (s. 79)

Varoluşçuluk felsefesine göre insanın var olma amacı ve hayatın anlamı sorgulanmaya değer olgulardır. Tüm bu sorularla düşünce dünyasında gezinen birey sorguladığı şeyin cevabını bulamadığında bu durum kendisini yalnızlığa itmektir. Roman kahramanı ve annesinin neden ayrı yaşadığını soran soru memuruna aile bireyleri olarak birbirlerinden sevgi ve bakım noktasında beklenti içerisinde olmadıkları cevabını veren Meursault yazarın aslında bireyselliğine, aile yapısına dair bakış açısına ışık tutmaktadır. Çevirmen kararları YÇK kapsamında ele alındığında çevirmenin anlam ve anlama aşamasında akıma ve yazarın bakış açısına hâkim bir duruş sergilediği dile getirilebilir. Sözcüklerden sıyrılmaya ve yeniden ifade etme aşamasında çevirmen erek dil ve kültürüne yönelik çeviri anlayışı ile eşdeğerliği sağlamaya çalışmıştır. Bunu "maman" ifadesine (yazarın bir yaşında iken babasını kaybetmesi ve kardeşleri de dahil olmak üzere okuma yazma bilmeyen annesi tarafından yetiştirilmesine bağlanabilir¹⁰) hitaben kullandığı *ana* sözcüğünden anlıyoruz. Her ne kadar günümüzde *Anne* ifadesi uygun olsa da bunu çeviri eserin basım tarihi ile de ilişkilendirmek mümkün olacaktır. Aynı şekilde *n'attendions plus rien l'un de l'autre* ifadesinin *birbirimizden bir şeycikler beklemediğimizi* ifadesinde *bir şeyciklerden* de erek dil ve kültür bağlamında çeviri tercihi de bulunulduğu görülmektedir. *Faire garder* ifadesinin *evde alıkoyup* tercihi ile birleştirilmesi de kaynak metin bağlamından uzaklaşmış olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla eşdeğerlik düzeyinde aktarım gerçekleşmiştir.

¹⁰ Bk. Aydın, Y., Deliktaşlı, N. (2019). Albert Camus'nün *Yabancı* Adlı Eserinin Çevirilerine Eleştirel Bakış. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, s.72.

Örnek 2:

KM:	Il m'a fait asseoir et, avec beaucoup de courtoisie, m'a déclaré que mon avocat, «par suite d'un contretemps», n'avait pu venir. Mais j'avais le droit de ne pas répondre à ses questions et d'attendre que mon avocat pût m'assister. J'ai dit que je pouvais répondre seul. Il a touché du doigt un bouton sur la table. Un jeune greffier est venu s'installer presque dans mon dos». (p.73)
ÇM:	"Beni oturttu, büyük bir incelikle, avukatımın 'beklenmedik bir engel' yüzünden gelemediğini bildirdi. Ama sorularına yanıt vermemek, avukatımın yanımda bulunmasını istemek hakkımdı. "Kendi başıma da karşılık verebilirim," dedim. Parmağıyla masanın üzerindeki düğmeye bastı. Genç bir zabıt kâtibî gelip hemen omuz başıma yerleşti, ..." (s. 58)

Savun(ul)ması gereken bir anda sorgu memurlarının karşısında roman kahramanı Meursault'nun durum karşısındaki tepkisini dile getiren örneklemede avukat isteminde dahi bulunmayı gerekli görmeyen kahraman yazarın yalnızlık hissine ve anlamsızlık duygusuna göndermede bulunmaktadır. Çevirmen kuramın anlam ve anlama evresinde bu duruma uygun bir karar aşaması geçirmiştir. Sözcüklerden sıyrılma ve yeniden ifade etme sürecinde *contretemps* ifadesi *beklenmedik terslik*, *engel*, *aksilik* (Saraç, 1985, s. 318) ile kaynak metne uygun bir aktarımla gerçekleşmiştir. *Hakkımdı* ifadesi ile ise erek dil ve kültürü düzleminde bir tercihte bulunulmuş, miş'li geçmiş zaman çekimine başvurulmuştur.

Örnek 3:

KM:	«Alors il m'a déclaré que, justement, il voulait me demander un conseil au sujet de cette affaire, que moi, j'étais un homme, je connaissais la vie, que je pouvais l'aider et qu'ensuite il serait mon copain. Je n'ai rien dit et il m'a demandé encore si je voulais être son copain. J'ai dit que ça m'était égal : il a eu l'air content. (p. 55-56)
ÇM:	O zaman, bu iş hakkında zaten bana akıl danışmak istediğini söyledi. Erkek adammışım ben. "Hayatı bilirmişim, ona yardım edebilirmişim. Hem sonra o da benimle dost olabilirmiş. Sesimi çıkarmadım. Kendisiyle dost olmak isteyip istemediğimi tekrardan sordu. "Bence bir," diye karşılık verdim. Sevindir gibi oldu". (s. 29)

Meursault'nun arkadaş, dost sahibi olmak gibi de bir kaygısı bulunmamaktadır. Kendi dünyası içerisinde saçma olana açtığı savaşta ikinci bir insana gerek duymamaktadır. Kurama dair incelemede ise çevirmen anlam ve anlama aşamalarında yazarın hislerini kavramıştır. Sözcüklerden sıyrılma ve yeniden ifade etme aşamalarında erek dile yakınlık dikkatleri çekmektedir. *Erkek adam* ifadesi erek dil ve kültüründe kullanılan bir söylemdir. *Bence bir* karşılığı da iletişimsel çeviri stratejisi doğrultusunda erek dil ve kültürüne aktarılmıştır. Çevirmen tercihleri eşdeğerlik boyutunda gerçekleşmiştir.

KM: Kemal, Y. (2008). *İnce Memed* 1. 19. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

ÇM: Kemal, Y. (1961). *Mèmed le Mince* (G. Dino, Çev.). Paris: Editions Mondiales.

Örnek 4:

KM:	Durdu, lafı değiştirmek için Memed'e sordu: "Abdi Ağaya kurşun sıkarken elin titremedi mi hiç?" Memed: "Yoooo," dedi. "Hiç titremedi." Durdu: "Neresine nişan aldın?" Memed: "Göğsüne...Tam yüreğinin olduğu yere..." Bunu söyledikten sonra, tarif edilmez bir yalnızlık duydu içinden. Yöresindeki her şey silindi gitti. Bu Deli Durdu'yu hiç sevemedi. İçindeki gariplik bundan mı geliyordu ola? ... (s.129)
ÇM:	Pour changer de conversation, Dourdou demanda à Mèmed: -Ta main n'a pas tremblé quand tu as tiré sur Abdi agha?

<p>- Non, elle n'a pas tremblé ! - Où as-tu visé ? - La poitrine, juste à l'endroit où se trouve le cœur. Après avoir dit cela, Mèmed sentit une solitude inexprimable. Tout s'effaça autour de lui. Il n'aimait pas ce fou de Dourdou. Était-ce pour ça qu'il se sentait si seul ? (p.166-167)</p>
--

Çocukluğundan beri büyük sıkıntılar yaşadığı, annesine ve kendisine eziyet eden Abdi Ağa'yı öldürmek üzere nişan aldığı sahnenin, duygularının ve yaşanan olaylar karşısında çaresizliğinin konu alındığı bu örnekte İnce Memed büyük bir boşluk hissine kapılmıştır. Bu his çevirmen tarafından yalnızlık ifadesi ile aktarılmıştır. Eserin kaynak dizgedeki yerine ve yazarın üslubuna hâkim bir anlam/anlama aşamasından geçilmiştir. Sözcüklerden sıyrılma ve yeniden ifade etme aşamasında çevirmen kararı kaynak metne ve bağlama yakın görünmekle birlikte *elin titremedi mi hiç?*, "*Hiç titremedi.*" ifadelerindeki "*hiç*" erek metne aktarılmamıştır, anlam olarak olumsuz kalıplar dahilinde ifade edilmiştir. Oysa ki *hiç* ifadesi kaynak metinde roman kahramanın cesaretine ve yıllardır içinde biriktirdiği öfkeye işaret etmektedir. Erek metin okuyucusuna bu duyguyu aktarmak zor görünmektedir. Aynı zamanda *Yöresindeki her şey silindi gitti* ifadesinin *autour de lui* şeklindeki yeniden ifade edilme şekli de kaynak metin yazarının karakteristik özelliği olarak nitelendirilen doğa ile eserlerini bütünleştirmiş yönüne hizmet etmemektedir. Yöre ifadesindeki yerellik erek metne sadece *o ve etrafı* anlamı ile aktarılmıştır. Sonuç olarak çevirmen kararları eşdeğerlik bağlamında değerlendirilmiştir.

Örnek 5:

KM:	Durdu: "Öyle olur," dedi. "İlkin adamın dağda, bir hafta uykusu gelmez. Yüreğine bir gariplik, bir çaresizlik çöker. Dünyada yalnız kalmış gibi olur." (s.131)
ÇM:	C'est comme ça, dit Dourdou. Les premiers temps, on ne dort pas. Pendant une semaine, sur la montagne, on se sent seul, désespéré. On se sent abandonné de tous. (p.168)

Yalnızlık ve umutsuzluk üzerine seçilen bu örnekte İnce Memed'in Abdi Ağa'dan kaçmak üzere dağa çıktığı, şartların onu eşkıya olmaya zorladığı ve yaşadığı olayların şokunu atlatma sürecinde Durdu'nun dağların bir kundak gibi eşkıyaları sarıp sarmaladığı ve ilk zamanlarda kişide nasıl bir hissiyat oluşturduğuna dair kişisel duygu ve düşünceleri dile getirilmektedir. Çevirmen çeviri sürecini öncelikle anlama düzeyinde tamamlamış, sözcüklerden sıyrılma ve yeniden ifade etme aşamasında sözdizimsel yapıda değişikliğe gitmiş, ikinci cümleye ait yer ve zaman zarfını üçüncü cümle öğeleri olarak kaleme almıştır. *Yüreğine bir gariplik, bir çaresizlik çöker* deyimini *on se sent seul, désespéré* şeklinde aktarılmıştır. İki farklı kültürün söylem özellikleri göz önünde bulundurulduğunda kaynak metne uygun bir tercihte bulunulamamıştır. Erek dile yakın çeviri anlayışıyla eşdeğerlik düzeyinde bir aktarım gerçekleşmiştir.

Örnek 6:

KM:	Kadın sofrayı getirdi ortaya attı. Kerimoğlu gülümseyerek açtı. Memed ilk kez kendisini bir yere, bir şeye yabancı sandı. Daha doğrusu kendisine, kendi içine bir yabancılığı bu. Gözü tüfeğine gitti. Sonra kılık kıyafetini gözünün önünde getirdi. (...) İçinden: "Demek eşkıya oldum ha?" geçti. "Bundan böyle ömrüm eşkıyalıkta geçecek ha!" (s.177)
ÇM:	La femme apporta la natte pour manger et la posa au centre de la tente. Kérimoglou l'ouvrit en souriant. Pour la première fois de sa vie, Mèmed se sentit étranger à un lieu, à une chose. Plutôt étranger à soi-même, à son propre être. Son regard effleura le fusil. Puis il songea à sa tenue. (...) "Alors, ça y est, je suis bandit! se dit-il en lui même. Alors, toute ma vie, dorénavant, je ne serai pas autre chose!" (p. 229)

Kerimoğlu'na misafir olan İnce Memed misafirliği esnasında iç sesini konuşurmuş, başına gelenlere bir anlam verememe hali yaşamıştır. İçindeki yalnızlığı dile getirdiği bu örnekte çevirmen yazarın duygu geçişlerini anlam ve anlama aşamalarında hissedebilmiştir. Sözcüklerden sıyrılma ve yeniden ifade etme aşamasında *ortaya attı* ifadesinin *apporter* (getirmek) fiili ile karşılandığını *Demek eşkıya oldum ha?*, *"Bundan böyle ömrüm eşkıyalıkta geçecek ha!"* ifadelerinin işlevsel çeviri stratejisiyle erek dile aktarıldığı gözlenmiştir. Eşdeğerlik düzeyinde çeviri tercihinde bulunduğu söylenebilir.

Örnek 7:

KM:	Anasının ölümü, Hatçenin mahpusluğu çok koymuştu ona. Memed, bunca felaketlerin altında bunalmış gibiydi. Boğulacak gibi oluyordu bazı bazı. Yüreği ateş alev kesmişti. Kendisini bir düşünceye kaptrıyor, bir daha kurtaramıyordu. Neden olursa olsun, bazan kendisinden, insanlardan, arkadaşlarından, her şeyden ürküyordu. Ama içinden geçen hiçbir şeyi, hiç kimseye belli etmiyordu. (s.253)
ÇM:	La mort de sa mère, l'emprisonnement de Hatché l'avaient ébranlé. Il était écrasé par tant de malheur. Il lui semblait quelquefois qu'il allait étouffer. Son cœur le brûlait. Il se laissait envahir par de sombres pensées et ne parvenait pas à les chasser. Parfois, il avait peur n'importe quoi, de lui-même, des hommes, de ses camarades, de tout. Mais il ne faisait rien voir de ce qui se passait en lui. (p. 322-323)

İnce Memed'in duygu dünyasını en iyi şekilde ifade ettiği düşünülen bu örnekte çevirmen anlam ve anlama aşamalarında yazarın ne demek istediğini kavramıştır. Sözcüklerden sıyırma ve yeniden ifade etme aşamasında sözdizimsel, biçimsel farklılıklara başvurulmuştur. Kaynak metindeki devrik cümle yapıları erek metinde kurallı cümleler şeklinde verilmiştir. Ancak kaynak metne uygun çeviri anlayışıyla uygunluk bağlamında çeviri anlayışı benimsenmiştir.

4.2. İnsanın Kaderi / Varoluşun Anlamı Üzerine

KM: Camus, A. (1988). *L'Étranger*, Edited by Ray Davison Lecturer in French, University of Exeter, Routledge London and New York.

ÇM: Camus, A. (2003). *Yabancı* (V.Günyol, Çev.). 14. Baskı, Can Yayınları: İstanbul.

Örnek 1:

KM:	«Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas. J'ai reçu un télégramme de l'asile : « Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués. » Cela ne veut rien dire. C'était peut-être hier".(p.44)
ÇM:	"Anam ölmüş bugün. Belki de dün, bilmiyorum. İhtiyarlar Yurdundan bir telgraf aldım: "Anneniz vefat etti. Yarın kaldırılacak. Saygılar." Bundan bir şey anlatılmıyor. Belki de dündür". (s.1)

Camus ve *Yabancı* üzerine yapılan çalışmalarda¹¹ sık sık örneklem olarak seçilen bu giriş akımın ve eserin sembol ürünü olarak nitelendirilebilir. Şüphesiz eserin bu metin ile başlaması da tesadüf değildir. Yazarın kadere, ölüme ve aile bireylerine karşı bakış açısını açık ve net görebildiğimiz bu örnekte hissizlik, hiçlik duyguları da işlenmiştir. YÇK kapsamında incelendiğinde çevirmenin yazarın ifadesindeki sözdizimsel yapıya sadık kaldığı (ilk cümle hariç devrik yapı) gözlenirse bile erek dil ve kültürüne yönelik tercihlerde bulunduğu söylenebilir. Anlam ve anlama aşamalarında çevirmen, yazar bakış açısına hakimdir. Sözcüklerden sıyrılma ve yeniden ifade etme aşamasındaki erek dil üstünlüğü

¹¹ Bk. Yasemin Aydın (2019). Albert Camus'nün *Yabancı* Adlı Eserinin Çevirilerine Eleştirel Bakış, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, s.70.
Selim Yılmaz (2013). Yaşar Kemal'in "İnce Memed" Romanı İle Fransızca Çevirisi Üzerine Dilbilim ve Çeviri İncelemesi. *Turkish Studies* (8/10), 743-754.
Ahu Selin Erkul Yağcı (2022). Memed, My Hawk, Mèmed Le Mince and İnce Memed as metonymies and rewritings. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1699-1708. DOI: 10.29000/rumelide.1222103.

anam tercihinde görülmektedir. *İhtiyarlar yurdu* tercihi de şuan TDK sözlükte yer almasa da asile¹² sözcüğünün huzur ve sakinlik veren yer anlamına hizmet eder niteliktedir. Telgraf üslubunun tek düzeligi ve ölümü aktarış şekli de aslında gizli bir yergi barındırmaktadır. Çevirmen özne, yüklem nesne dilbilgisel sözdiziminin olmadığı bu telegrafik iletiyi aktarma konusunda uygun bir çeviri anlayışı benimsemiştir. *Sentiments distingués* (fr. formule de politesse) ifadesi resmi bir mektubu sonlandırma ifadesidir. Burada *saygular* ifadesi ile uygun bir tercihte bulunulmuştur. Uygun aktarımların yanı sıra çevirmenin yaklaşımı daha ziyade eşdeğerlik üzerine kurulu bir yapıyı işaret etmektedir.

KM: Kemal, Y. (2008). *Ince Memed* 1. 19. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

ÇM: Kemal, Y. (1961). *Mèmed le Mince* (G. Dino, Çev.). Paris: Editions Mondiales.

Örnek 2:

KM:	“Velinin can verışı geliyordu. Toprakta, çamurun içinde debelenişi... O, adam öldürmek değildi. Tabancayı ateşlerken dünyadan bir insanı ayırıyorum dememişti. Yakayı kurtarmak böyle daha kolay mümkün olmuştu. Şimdi bir adam öldürecek. Bir cana kıyacak... Öfkesi, aşkı, sevgisi olan bir şeyi ortadan kaldıracaktı. Buna kendinde hak görmüyor gibi bir duyguya kapılmıştı”. (s.230)
ÇM:	Il revoyait Véli rendant l'âme, la façon dont il se débattait, à terre, dans la boue. C'était ça, tuer un homme. En faisant feu de son pistolet, il ne pensait à rayer quelqu'un du nombre des vivants. Il songeait seulement à sauver sa vie, contre toute attente, à trouver une planche de salut. Mais maintenant, il allait tuer un homme, il allait détruire une vie, il allait supprimer un être qui avait ses colères, ses amours, ses affections. Il lui vint une sorte de sentiment qu'il n'en avait pas le droit. (p.295)

Kendisine ve tüm köylüye yapılan haksızlıklara daha fazla tahammül edemeyen ve başkaldıran roman kahramanı İnce Memed aslında bulunduğu durumu kendi isteği ile seçmemiştir. Bir cana kıymak, öfkesi, aşkı, sevgisi olan bir cana kıymak kendisini de fazlasıyla üzmektedir. Zaman zaman içinde bulunduğu şartları sorgulayan kahramanın duygu dünyası çevirmen tarafından anlaşılmıştır. Sözcüklerden sıyrılma ve yeniden ifade etme aşamalarında *trouver une planche de salut* (son bir çare bulmak) tercihine rağmen kaynak metne yakın bir çeviri anlayışı benimsendiği için uygun çeviri şeklinde nitelendirilebilir.

4.3. Anlamsızlık ve Absürt Üzerine

KM: Camus, A. (1988). *L'Étranger*, Edited by Ray Davison Lecturer in French, University of Exeter, Routledge London and New York.

ÇM: Camus, A. (2003). *Yabancı* (V.Günyol, Çev.). 14. Baskı, Can Yayınları: İstanbul.

Örnek 1:

KM:	Et après? C'était comme si j'avais attendu pendant tout le temps cette minute et cette petite aube où je serais justifié. Rien, rien n'avait d'importance et je savais bien pourquoi. Lui aussi savait pourquoi. Du fond de mon avenir, pendant toute cette vie absurde que j'avais menée, un souffle obscur remontait vers moi à travers des années qui n'étaient pas encore venues et ce souffle égalisait sur son passage tout ce qu'on me proposait alors dans les années pas plus réelles que je vivais. Que m'importaient la mort des autres, l'amour d'une mère, que m'importaient son Dieu, les vies qu'on choisit, les destins qu'on élit, puisqu'un seul destin devait m'élire moi-même et avec moi des milliards de privilégiés qui, comme lui, se disaient mes frères. (p.97)
ÇM:	“Peki, sonra? Sanki bütün yaşamımda, kendimi haklı çıkarmak için bu dakikayı, şu şafak vaktini beklemiştim. Hiç, hiçbir şeyin önemi yoktu ve bunun niçin böyle olduğunu da biliyordum. O da

¹² (n.m.) (n.m.) littér. lieu où l'on trouve la paix, le calme, retraite (Le Nouveau Petit Robert de la langue française, 2009).

	biliyordu. Geçirdiğim bütün bu anlamsız hayatta, geleceğimin ta derinlerinden, henüz gelmemiş yıllar içinden, karanlık bir soluk bana doğru yükseliyor ve yaşadığım yıllardan daha gerçek olmayan yıllardan bana sunulan ne varsa, hepsini aynı düzeye getiriyordu. Başkalarının ölümü, bir ananın sevgisi ne umurundaydı benim? Başkasının Tanrısından bana neydi? Başkalarının seçtiği, kabullendiği hayattan, yazgıdan bana neydi?» Değil mi ki, bir tek yazgı, beni ve benimle birlikte, onun gibi bana "Kardeşim," diyen bir sürü ayrıcalıklıyı seçecekti! (s.109)
--	---

Albert Camus'un varoluşçuluk akımına dair görüşlerinin başkarakter Meursault'un dilinden anlatıldığı bu ifadeler yazarın absürde karşı geliştirdiği bir başkaldırı olarak değerlendirilebilir. Camus'ye göre absürd (saçma, uyumsuz) bir rahatsız olma, farkındalık kazanmış olma durumu olarak görülürken, buna en uygun tepkinin ise başkaldırı olarak verilmesi gerektiğini dile getirir. Bu bir savunma mekanizması olarak nitelendirilebilir. Camus bu başkaldırını şöyle ifade etmiştir: "*dekorların yıkıldığı olur. Yataktan kalkma, tramvay, dört saat çalışma, yemek, uyku ve aynı uyum içinde salı, çarşamba, perşembe, cuma, cumartesi çoğu kez kolaylıkla izlenir bu yol. Yalnız bir gün 'neden?' yükselir ve her şey bu şaşkınlık kokan bıkkınlık içinde başlar*" (Camus 2016, s.31). Yalnız bu başkaldırı ona göre gerekli bir tepkidir. Tüm bu isyanlara rağmen hayatın yaşanmaya değer olduğu görüşü de göz ardı edilmemelidir. Bu durum YÇK bağlamında yukarıdaki örnekleme özelinde ele alındığında çevirmenin anlam ve anlama aşamasında yazarın duygu dünyasını içselleştirdiği anlaşılmaktadır. Sözcüklerden sıyrılma ve yeniden ifade etme aşamasında *Başkalarının ölümü, bir ananın sevgisi ne umurundaydı benim? Başkasının Tanrısından bana neydi?* şeklinde aktarılan kaynak metinde kurallı cümle şeklinde yer alan ifadeler erek dilde soru cümlelerine dönüştürülmüştür. Erek dil okurunun daha kolay kavramasına hizmet eden bu seçim çevirinin eşdeğerlik boyunda gerçekleştiğini göstermektedir.

Örnek 2:

KM :	Le soir, Marie est venue me chercher et m'a demandé si je voulais me marier avec elle. J'ai dit que cela m'était égal et que nous pourrions le faire si elle le voulait. Elle a voulu savoir alors si je l'aimais. J'ai répondu comme je l'avais déjà fait une fois, que cela ne signifiait rien mais que sans doute je ne l'aimais pas. « Pourquoi m'épouser alors ? » a-telle dit. Je lui ai expliqué que cela n'avait aucune importance* et que si elle le désirait, nous pouvions nous marier. D'ailleurs, c'était elle qui le demandait et moi je me contentais de dire oui. Elle a observé alors que le mariage était une chose grave. J'ai répondu : « Non. » (p.61)
ÇM :	«Akşam, Marie beni görmeye geldi, kendisiyle evlenmek isteyip istemediğimi sordu. "Bence bir, ama istersen evleniriz," dedim. O zaman, kendisini sevip sevmediğimi öğrenmek istedi. Bir başka zaman da söylediğim gibi, "Bunun bir anlamı yok, ama herhalde sevmiyordum," diye karşılık verdim. "Öyleyse niçin benimle evleneceksin?" diye sordu. Bunun hiçbir önemi olmadığını, isterse evlenebileceğimizi söyledim. Zaten isteyen kendisiydi, ben sadece evet demekle yetiniyordum. O zaman, Marie, "Evlilik ciddi bir şeydir," dedi. Ben de, "Değildir," diye karşılık verdim. ». (s.43)

Bu örnekleme yazarın ait olduğu edebi akımın saçmalık felsefesini en iyi temsil eden örnekler arasında yer almaktadır. Tüm dünya edebiyatlarında kabul gören doğum, evlilik ve ölüm temaları üzerinde şekillenen insan hayatının önemli karar aşamalarından biri atfedilen evlilik fikrine dair yazarın düşüncelerinin dile getirildiği bu yapıda çevirmenin yazarın dünya görüşüne hâkim olduğu YÇK'nın anlama noktasında yazar ile bir bağ kurabildiği gözlenmiştir. Sözcüklerden sıyrılma ve yeniden ifade etme aşamasında çevirmenin (fr) *cela m'était égal (benim için farketmez)* ifadesini erek metne *Bence bir*, şeklinde aktarım yoluyla erek metin dil ve kültür bağlamında iletildiği, *Ben de, "Değildir," diye karşılık verdim* ifadesinde *de* bağlacı ile *ekleme* ve *karşılık verdim* ifadeleri ile erek dile yakın çeviri anlayışı benimsediği ve eşdeğerlik boyutunda çeviri tercihiyle bulunulduğu ifade edilebilir.

Örnek 3:

KM:	«En bien, je mourrai donc.» Plus tôt que d'autres, c'était évident. Mais tout le monde sait que la vie ne vaut pas la peine d'être vécue. Dans le fond, je n'ignorais pas que mourir à trente ans ou à soixante-dix ans importe peu puisque, naturellement, dans les deux cas, d'autres hommes et d'autres femmes vivront, et cela pendant des milliers d'années. Rien n'était plus clair, en somme. C'était toujours moi qui mourrais, que ce soit maintenant ou dans vingt ans. À ce moment, ce qui me gênait un peu dans mon raisonnement, c'était ce bond terrible que je sentais en moi à la pensée de vingt ans de vie à venir. Mais je n'avais qu'à l'étouffer en imaginant ce que seraient mes pensées dans vingt ans quand il me faudrait quand même en venir là. Du moment qu'on meurt, comment et quand, cela n'importe pas, c'était évident». (p.94)
ÇM:	"Ne yapalım," diyordum, "ölmem kaçınılmazmış!" Başkalarından önce ölecektim, su götürür yanı yoktu bunun. Ama herkes bilir ki, hayat yaşamaya değmez. Aslına bakarsanız, insan ha otuzunda ölmüş ha yetmişinde, pek önemli değildi. Çünkü, her iki halde de pek doğal ki, başka erkekler de başka kadınlar da yaşayacaklardı, hem de binlerce yıl. Sözüün kısısı, hiçbir şey böylesine açık değildi. Şimdi de olsa, yirmi yıl sonra da olsa yine bendim ölecek olan. Şu anda beni bu düşüncemde biraz üzen şey, yirmi yıl daha yaşamayı düşünürken, yüreğimin korkunç derecede hoplamasıydı. Ama onu bastırmak için, yirmi yıl sonra yine o gün gelip çatdığı zaman, düşüncelerimin ne olacağını hayal etmek yetiyordu. Değil mi ki insan ölecekti, öyleyse bunun ne zaman ve nasıl olacağı pek önemli değildi». (s.102)

Camus'nün ölümle ilgili görüşlerini dile getiren bu örnekte de görüyoruz ki ölüm düşüncesi onda bir boşluk bir anlamsızlık hissi uyandırmakta. Ama yine de yirmi yıl daha yaşasam gibi düşünceleri de aklından geçirmesi yaşamla ölüm arasında muhakeme halinde olduğunu hissettirmektedir. Sonuçta uzun yaşamının çok önemi olmadığı kanaatine varmasına karşın hayatın yaşanması gerektiği fikrine de sahip olduğunu gösteren kendi cümlesinde "*Bu hayat bana ait değildi ama en küçük ve en güçlü mutluluklarımı; sevdiğim mahalleyi, gökyüzünün akşamları aldığı her çeşit hali, Marie'nin gülüşlerini ve giysilerini o hayatta bulmuştum ben. Burada oluşumun lüzumsuzluğu birdenbire canıma tak etti*" (Camus 2016, s. 95) ölüm fikrinin kendisinde yaşamı ön plana çıkaran bir itici güç olduğu sonucu çıkarılabilir. YÇK kapsamında çevirmen kararlarına bakıldığında çevirmenin yazarın duygu dünyasını anlam ve anlama aşamalarında doğru analiz ettiğini sözcüklerden sıyrılma ve yeniden ifade aşamalarında ise erek dil ve kültüre yönelik aktarımlarıyla eşdeğerlik boyutunda bir çeviri anlayışı benimsendiği gözlenmektedir. Bunu ilk cümlesi "*Ne yapalım,*" (iletişimsel çeviri), "*ölmem kaçınılmazmış!* (değiştirme) tercihlerinde görebiliyoruz. Aynı şekilde *su götürür yanı yoktu bunun* ifadesi ile *ha otuzunda ölmüş ha yetmişinde* ifadeleri de destekler niteliktedir.

KM: Kemal, Y. (2008). *Ince Memed* 1. 19. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

ÇM: Kemal, Y. (1961). *Mèmed le Mince* (G. Dino, Çev.). Paris: Editions Mondiales.

Örnek 4:

KM:	Memed: "Ölmek," dedi. Recep Çavuş gözümün önüne geldi. "Şu Recep Çavuş," diye sözünü sürdürdü. "Onun ne tür bir adam olduğunu bir türlü anlamadım gitti. Ölürken bile bize iyilik yapmak istedi. Köyün yandığına da seviniyordu. Bu adama bir türlü aklım ermedi. Hem herkesi seviyordu. Hem de herkese düşmandı. Köy yandı, sevindi. Köye iyilik yapsak gene sevinirdi gibime geliyor." (s.306)
EM:	Je n'ai plus envie de mourir, reprit Mèmed, qui revit en pensée Redjep le Sergent... Ce Redjep, quel genre de type c'était? Le voilà parti, avant que j'aie pu m'en faire une idée. Même sur le point de mourir, il voulait encore nous faire du bien. Mais il se réjouissait de l'incendie du village. Je n'ai jamais pu comprendre cette homme-là. Il aimait tout le monde. Il était aussi l'ennemi de tout le monde. Le village a brûlé, il a été content. Et si nous avons fait du bien à ce village, il aurait encore été content, j'en ai l'impression. (p. 391)

İnce Memed'in arkadaşı Recep Çavuş'un karakterine dair söylemlerini içeren bu örnekte çevirmen YÇK'nın anlam ve anlama aşamalarına hakimdir. Sözcüklerden sıyrılma ve yeniden ifade etme aşamalarında erek dil ve kültüre yönelik çeviri tercihleri yer almaktadır. Bunlar *gözümün önüne geldi* ifadesinin sözdizimsel olarak yeniden düzenlenmiş haliyle *qui revit en pensée* (aklıma gelen) ifadesi ile aktarılması, *bir türlü anlamadım gitti* ifadesinin *Le voilà parti, avant que j'aie pu m'en faire une idée* (kendisini tam tanıyamadan kaybettik, öldü) şeklinde çevrilmesi çevirmenin erek dil ve kültüre yakın bir anlayışa sahip olduğunu dolayısıyla eşdeğerlikle ifade edilebilecek bir çeviri anlayışı benimsendiğini göstermektedir.

5. Sonuç

Çalışmamızda Fransız edebiyatının ve Türk edebiyatının iki başyapıtı *Yabancı* ve *İnce Memed 1* isimli eserler varoluşçuluk felsefesi üzerine yapılan bir çeviri incelemesinde bir araya getirilmiştir. Varoluş ve hayatın anlamı üzerine derin anlamlar oluşturan varoluşçuluk felsefesi düşünce tarihinde önemli bir yere sahiptir. En önemli temsilcilerinden Albert Camus 1942 yılında yayımladığı *Yabancı* romanı ile bu felsefeyi romanına taşımayı başarmıştır. Batının dönem buhranları, yaşanan savaşlar neticesinde insanlarda oluşan endişe ve güvensizlik hissi onu Tanrıya, doğaya ve yönetime karşı kayıtsız kılmış her şeyden hatta kendinden bile uzaklaştırmış yabancılaştırmıştır. Aynı şekilde Yaşar Kemal'in *İnce Memed* serisi, varoluşçuluk felsefesinin temel kavramlarını işlemekte ve bu kavramları başkarakterin yaşamı ve mücadelesi üzerinden açıklamaktadır. Memed, özgürlüğünü kazanma isteği ve haksızlıklara karşı adaleti savunma çabasıyla varoluşçu bir kahraman olarak görülmektedir. Edebiyat ve felsefenin ayrılmaz birlikteliği üzerine inşa etmeye çalıştığımız bu çalışmada varoluşçuluk felsefesi bağlamında iki farklı dilde kaleme alınmış, iki farklı kültürü temsil eden ve o kültürün en iyi temsilcileri arasında yer alan Albert Camus'nün *Yabancı* isimli eseri ile Yaşar Kemal'in *İnce Memed 1* isimli eseri varoluşçuluğun belli temaları üzerine (yalnızlık, insanın kaderi, varlığın anlamı, anlamsızlık ve absürt) ve bu temalara en iyi hizmet eden metinler doğrultusunda çeviribilimin yorumlayıcı çeviri kuramı ışığında çevirmen kararları bağlamında incelenmiştir. Bu incelemelerde kuramın anlam (le sens), anlama (compréhension), sözcüklerden sıyrılma (déverbalisation) ve yeniden ifade etme (réexpression) aşamalarına yönelik açıklamalarda bulunulmuştur. Bu doğrultuda YÇK'ya göre çevirmen erek metne yakın bir çeviri gerçekleştirdiğinde eşdeğer, kaynak metne yakın bir çeviri eylemi gerçekleştiğinde ise uygun bir çeviri tercihinde bulunmaktadır. Yapılan açıklamaların seçilen örneklerle sınırlı olduğu açıktır. Bu doğrultuda Türkçeye yapılan çevirilerin eşdeğerlik boyutunda, Fransızcaya yapılan çevirilerin uygunluk ölçütü ile kaynak dile sadık bir anlayışla gerçekleştiği sonucuna varılmıştır. Yapılan çalışmanın çeviribilimin uygulama alanına, edebiyat ve felsefe alanlarına naçizane katkı sağlaması hedeflenmiştir.

Kaynakça

- Aksoy, N.B. (2002). "Geçmişten Günümüze Yazın Çevirisi", İstanbul: İmge Kitapevi Yayınları.
- Andaç, F. (2015). *Yaşar Kemal Sözü'nün Büyücüsü*, İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Aydın, Y., Deliktaşlı, N. (2019). *Albert Camus'nün Yabancı Adlı Eserinin Çevirilerine Eleştirel Bakış*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aytemiz, B. U. (2021). Bir Namus Cinayetinin Anatomisi: Yılamı Öldürseler'de Erkeklik Ve Şiddet, *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, Sayı 34, s. 50-65.
- Ballard, M. (2004). La théorisation comme structuration de l'action du traducteur. *La Linguistique*, 40 (1), p. 51-65.
- Camus, A. (1988). *L'Étranger*, Edited by Ray Davison Lecturer in French, University of Exeter, Routledge London and New York.

- Camus, A. (2003). *Yabancı*. 14. Baskı. Çev.: Vedat Günyol. Can Yayınları: İstanbul.
- Camus, A. (2016). *Sisifos Söyleni*. İstanbul: Can Yayınları.
- Ece, A. (2010). *Edebiyat Çevirisinin ve Çevirmenin İzinde*, İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Erkul Yağcı, A. S. (2022). Memed, My Hawk, Mèmed Le Mince and İnce Memed as metonymies and rewritings. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1699-1708. DOI: 10.29000/rumelide.1222103.
- Kanlıkama, E. (2017). *Yaşar Kemal'de sivil itaatsizlik Türk felsefesinin imkânı bağlamında bir inceleme* (Yüksek Lisans Tezi). Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kemal, Y. (2008). *İnce Memed 1*. 19. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kemal, Y. (1961). *Mèmed le Mince* (çev. Guzine Dino). Paris: Editions Mondiales.
- Küyel, M. T. (1976). *Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Felsefe Eylemi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Lederer, M. (1994). *La traduction aujourd'hui (Le modèle interprétatif)*. Paris: Hachette.
- Lottman, H.R. (1978). Albert Camus, traduit de l'américain par M. Véron, Paris: Editions du Seuil.
- Naci, F. (2008). *Yaşar Kemal'in Romancılığı*, 2. Baskı, İstanbul : Yapı Kredi Yayınları.
- Nalbantoğlu, H. Ü. (2010). Günümüzde Felsefe Nedir?. *Mülkiye Dergisi*, 34(267), 77-95.
- Plassard, F. (2008). « La Théorie interprétative de la traduction », *Traduire* [En ligne], 216 |<http://journals.openedition.org/traduire/995>; DOI:<https://doi.org/10.4000/traduire.995>
- Pageaux, D. H. (1994). *La littérature générale et comparée*. Paris: Armand Colin.
- Polat, E., Aşkın, Z. (2017). Ölüm Kavramının Heidegger ve Sartre Felsefesindeki Yeri. *Kilikya Felsefe Dergisi* (1): 44-52.
- Özcan, O. (2019). Yazın çevirisi incelemelerinde yorumlayıcı çeviri kuramı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 587-603. DOI: 10.29000/rumelide.619082
- Özdemir, Ö. (2012). *Albert Camus'nün Başkaldırı Felsefesinde Yabancılaşma Sorunu*. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarioğlu, G. (2014). Tarih Felsefesi Alanında Bir İnceleme: Varoluş Felsefesi ve Tarih Anlayışı/A Researching in the Domain of Philosophy of the History: The Existentialism and the History Conception. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 243-257.
- Seleskovitch, D., & Lederer, M. (1997). *Interpréter pour traduire*. Troisième Edition, Didier érudition.
- Sığircı, İ. (2020). Çeviride yaratım: yeniden yazma, yeniden yaratım, çevirmen yazar. *Synergies Turquie*, (13), 133-150.
- Şeker, A. (2019). Yaşar Kemal'in Romanlarının Sosyolojisinde İnsan Sevgisi ve Değerinin Varoluşsal Kaynakları. *Folklor/Edebiyat*, 25 (98), 371-385. DOI: 10.22559/folklor.840
- Şeker, A. (2014). *Homerostan Binboğalara Yaşar Kemal*, İstanbul: Sabev Yayınları.
- Uygur, N. (2016). *Bütün Eserleri 1: Dilin Gücü*. (Vol. 1), 132-357. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Yalçın, P. (2015). *Çeviri Stratejileri Kuram ve Uygulama*, Ankara : Grafiker Yayınları.
- Yalçın, P., & Yağcı, Ş. Ç. (2022). Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Yorumlayıcı Çeviri Kuramı Işığında Çeviri Stratejileri: JJ Rousseau'nun "Émile ou De l'Éducation" Adlı Eserinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 115-147.

63. Toplum Çevirmenliği Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması¹

Coşkun DOęAN²

Demirali Yaşar ERGİN³

Hikmet ASUTAY⁴

APA: Doğan, C. & Ergin, D. Y. & Asutay, H. (2024). Toplum Çevirmenliği Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 1047-1058. DOI: 10.29000/rumelide.1471530.

Öz

Son yüzyılın yarısından itibaren, çeviri alanında yaşanan değişim, daha önce dilbilimin bir alt alanı olan çevirinin, bilimsel alan olarak ortaya çıkmasını sağlamıştır. Çalışma alanı gittikçe genişleyen çeviri etkinliğinin ana başlıklarından olan sözlü çevirinin alt türevlerinden biri toplum çevirmenliğidir. Toplum çevirmenliği, farklı sosyo- kültürel yapıya sahip toplumlar arasında etkileşimi sağlamak açısından hem önemli bir dilsel iletişim hem de bir toplumsal uyum hizmeti sunmaktadır. Toplum çevirmenliği, kendi içerisinde farklı çalışma alanları olan ve özellikle göçmenlerin buldukları ülkelerde insan hakları çerçevesinde kamu hizmetlerinde faydalanmaları yönünde gönüllü çeviri hizmeti sunmaktadır. Ancak çok yeni olan ve henüz tanınmayan toplum çevirmenliği, kültürlerarası üstlendiği ve yürüttüğü sözlü çeviri çalışmalarını pek tanınmamaktadır. Araştırmanın amacı toplum çevirmenliği hakkındaki görüşleri düzeylerinin saptanmasını sağlayacak ölçme aracı geliştirmektir. Araştırma, Trakya Üniversitesi 2021-2022 bahar dönemi Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi yabancı dil eğitimi bölümleri öğrencileri ile bu bölümler mezunu olup Edirne ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerden rastgele seçilen 262 katılımcı ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan " Toplum Çevirmenliği Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 4'lü derecelmeli 18 sorudan oluşmaktadır. Ölçek geliştirme istatistiği olarak alt boyutların belirlenmesinde Varimax rotasyonlu açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Her bir alt boyut için iç tutarlılık, madde-toplam korelasyon katsayısı ve

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %9

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 11.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1471530

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı/ Dr., Trakya University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, (Edirne, Türkiye), coskundogan2002@yahoo.de, ORCID ID: 0000-0002-6072-2721, **ROR ID:** https://ror.org/0oxaoxn82, **ISNI:** 0000 0001 2342 6459, **Crossreff Funder ID:** 501100007104

³ Doç. Dr., Trakya Üniversitesi (emekli), Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı / Assoc. Prof., Trakya University (retired), Faculty of Education, Department of Educational Sciences (Edirne, Türkiye), demiraliergen@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1670-4083, **ROR ID:** https://ror.org/0oxaoxn82, **ISNI:** 0000 0001 2342 6459, **Crossreff Funder ID:** 501100007104

⁴ Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı/ Prof. Dr., Trakya University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, (Edirne, Türkiye), hikmetasutay@yahoo.de, **ORCID ID:** 0000-0002-0175-2429, **ROR ID:** https://ror.org/0oxaoxn82, **ISNI:** 0000 0001 2342 6459, **Crossreff Funder ID:** 501100007104

madde-kalan korelasyon katsayısı ile belirlenmiştir. Benzer şekilde, ayırt etme gücünü belirlemek için üst ve alt çeyrekler arasında t-testi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için ölçek ve alt boyutlar için Cronbach ve Rulon katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda 10 olumlu, 8 olumsuz madde olmak üzere toplam 4 alt boyuttan oluşan ölçeğin geçerli, güvenilir ve kullanılabilir olduğu kanıtlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Toplum çevirmenliği, kültürlerarası iletişim, ölçek geliştirme

Validity And Reliability Study Of The Community Interpreting Scale⁵

Abstract

The aim of the research is to develop a measurement tool that will determine the level of views on community interpreting. The research was carried out with 262 participants randomly selected from the students of the foreign language education departments of the Faculty of Education and the Faculty of Arts and Sciences of Trakya University in the spring semester of Trakya University 2021-2022 and the teachers who graduated from these departments and work in Edirne. The "Community Interpreting Scale" prepared by the researchers was used as a data collection tool. The scale consists of 18 questions with a 4-point grading. Varimax rotational exploratory factor analysis was used to determine the sub-dimensions as scale development statistics. Internal consistency for each sub-dimension was determined by the item-total correlation coefficient and the item-residual correlation coefficient. Similarly, a t-test was applied between the upper and lower quartiles to determine the power of discrimination. In order to determine the reliability of the scale, Cronbach and Rulon coefficients were calculated for the scale and sub-dimensions. Similarly, a t-test was applied between the upper and lower quartiles to determine the power of discrimination. In order to determine the reliability of the scale, Cronbach and Rulon coefficients were calculated for the scale and sub-dimensions.

Keywords: community interpreting, intercultural communication, scale development

1. Giriş

İnsanları dünyada yaşayan diğer canlılardan ayıran biyolojik özelliği düşüncelerini dil yoluyla karşısındakine ifade etme yetisidir. Bu yetkinlik, hem ötekini anlamının hem de kendini anlatmanın temelini oluşturmaktadır. İnsanlık tarihi boyunca süregelen karşılıklı dilsel iletişim, insan medeniyetinin gelişmesi yönünde anahtar rolü oynamıştır. İnsan medeniyeti geliştikçe, çeşitli nedenlere

⁵ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 9

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 11.03.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1471530

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

dayalı olarak dünya üzerinde insan hareketlilikleri de başlamış ve farklı dillere sahip toplumlar birbirleri ile iletişim kurmak zorunda kalmıştır. Bu süreçte ortak anlaşma dili olan çeviri kullanılmıştır.

İnsanlık tarihi kadar eski olan çeviri, dilsel bir anlaşma aracıdır. Farklılıkların bir araya geldiği buluşma yeridir. Farklı sosyo-kültürel yapıları olan toplumların karşılaşmaları nadir gerçekleşirken bugün, özellikle teknolojik gelişmeler sonucunda tüm insanlık, daha kolay iletişim kurma ve hızlı ulaşım olanaklarına kavuşmuştur. Buna bağlı olarak, insanlar, çeşitli nedenlerden ötürü, yaşadıkları yerleri kalıcı veya geçici şekilde terk ederek, kendileri için yabancı olan yerlere gitmişlerdir. Farklı kültürlerle karşılaşan toplumlar hem kendilerini ifade etmek hem de öteki olanı tanımak için dilsel iletişim ihtiyacı duymuşlardır. Bu nedenle buldukları farklı ülkelerde dilsel ve kültürel anlamda zorluk çekenlerin sorunlarının çözümünde, sözlü çeviri kullanılmıştır. Farklılıklara iletişim kurma hizmeti, sözlü çevirinin alt ögesi olan toplum çevirmenliği adı altında sunulmaktadır. Çünkü toplum çevirmenlerinin sadece sözcüksel iletişim sağlamada değil, farklılıkların tüm sosyal ihtiyaçlarına yönelik de görev sorumluluğu bulunmaktadır.

Sözlü çevirinin önemli birtürü olan toplum çevirmenliği, ihtiyaç duyulduğu ve kullanıldığı alanlar gittikçe artmaktadır. Toplum çevirmenliğinin insan yaşamında gerekliliği, toplumsal değişim araçları olan küreselleşme, göç ve medya ile yakından ilişkilidir. Ancak henüz toplumların çoğu tarafından isim olarak tanınmayan toplum çevirmenliğinin, özellikle çokkültürlü toplum yaşamında ne kadar önemli bir rol oynadığı aşıkardır. Farklı kültürlerin uyum içerisinde yaşamaları ve birbirlerinin kültürel değerlerini anlayarak hoşgörü ile karşılaşmaları toplum çevirmenliği ile olasıdır.

Çevirmenlik eğitimi alan ve gelecekte yabancı dil öğretmeni olacak öğrencilerin, günümüzde her alanda uluslararası işbirliğinin arttığı bu dönemde, toplum çevirmenliği ile ilgili dersleri ve semirleri takip etmeleri gerekmektedir. Özellikle jeopolitik konumu itibarıyla, dünya üzerinde çok önemli bir konumda bulunan Türkiye'de toplum çevirmenliği, toplum için yaşamsal öneme sahiptir. Doğal afetlerin sıkça yaşandığı Türkiye'de toplum çevirmenliğinin özellikle yabancı dil eğitimi alan kimseler tarafından tanınması ve gerektiğinde uygulamaya hazır olunması önem arz etmektedir. Bu çalışmada, yukarıdaki düşünceler çerçevesinde, toplum çevirmenliğinin, çeviribilim öğrencileri, dil eğitimi alan öğrenciler ve dili öğreten öğretmenler tarafından ne derce tanındığı ve çeviri bağlamında hangi hizmetleri sunduğu konuları ile ilgili nicel bir araştırma yapılmıştır.

2. Toplum Çevirmenliği

Toplum çevirmenliğinin en basit tanımı; farklı kültürlerden oluşan toplumun ortak dili yoksa, her iki yönlü olarak dilsel çeviri yapma etkinliğidir. Diğer sözlü çeviri etkinliklerden farkı, toplum çevirmenliğinin odak noktası, anlatılmak istenen metnin sözcüksel çevirisi yerine, kültürel boyutu ile aktarımıdır. Kültür boyutunda yapılan çeviri, (Ortner, 2023) çevirmenin her iki dili iyi bilmesinin yanında, dillerin bir parçası olduğu kültürleri de tanımayı gerektirmesidir. Bu bağlamda, toplum çevirmenliği, farklı toplumların hedef ülkeye niçin ve nasıl geldikleri, yani göç deneyimlerini de tanınmasını gerektirmektedir. Kısaca sürekli olarak bir arada yaşayacak farklı toplumların sosyo-kültürel açıdan tanınması toplum çevirmenliğini diğer sözlü çeviri türlerinden ayıran en büyük özelliktir.

Dünya uluslarını her yönüyle yakından etkileyen küreselleşme hareketi, fakir ülkelerinden ekonomik olarak güçlü ülkelere yönelik olan uluslararası göçler ve teknolojinin insanlık için, uzağı yakın eden medya araçları, çokkültürlü yaşama ön ayak olurken kültürel değişimleri tetiklemiştir. Kültürel ve toplumsal değişimlere neden olan olguların hayat bulması dilsel ve kültürel aracılık hizmeti sunan

toplum çevirmenliğini her alanda gerekli hale getirmiştir. Bu anlamda sosyolojik bir dönüşüm yaşanan dünyada, çeviri artık dilsel bir eylem olmaktan çıkmış ve toplumu etkileyen dönüştüren bir olgu haline gelmiştir (Arı, 2014:36). Çeviri etkinliğinin sosyo- kültürel yapı ile ilişkilendirilmesi, toplum çevirmenliği düşüncesini öne çıkarmış ve bu alanda yapılan bilimsel çalışmaların, hedef dile yönelik yeniden üretilmesi gerekmektedir. Kaynak dilin kültürüne yönelik bu çeviri eğilimi, çevirinin kültür bağlamı çerçevesinde yapılmasının önemini vurgulamaktadır (Tosun, 2017: 287). Toplum çevirmenliğinin çalışma alanında kültürlerarası iletişimin doğru kurulması, toplumsal düzen açısından çok önemlidir.

Özellikle çokkültürlü bir siyasi yapılanma içerisinde olan Kanada ve Avusturalya gibi farklı dillerin konuşulduğu ülkelerde, halkın devlet hizmetlerinden faydalanması konusunda iletişim sorununu gideren kimselere toplum çevirmeni ya da kamu hizmeti çevirmeni denmektedir (Doğan, 2015:52). Çalışma alanı gittikçe genişleyen toplum çevirmenliğine, dünyanın farklı ülkelerinde farklı alanlarda (spor, bilimsel toplantı, uluslararası bayramlar gibi) düzenlenen uluslararası büyük etkinliklerinde ihtiyaç duyulmaktadır.

Çeviri etkinliğinin kültür ve toplumsal odaklı çalışmalara yönelmesi, toplum çevirmenliği adı altında yeni bir çalışma alanı ortaya çıkarmıştır. Dünyada her alanda yaşanan insan hareketlilikleri ve buna bağlı olarak oluşan farklılıkların sorunları, bilimsel çalışmaların eğilimini sorunların çözümüne yönelik olmasına, özellikle de çalışma alanı genişleyen toplum çevirmenliğine yönetmiştir. Pöchhacker'e göre (2012:6) toplum çevirmenliği, antropoloji, dilbilim, nöropsikoloji ve sosyoloji kadar bilimsel bir alandır. Ayrıca Pöchhacker (2012:7), 2004 yılından itibaren toplum çevirmenliği çalışmalarının literatürdeki yerini aldığını söylemektedir.

Gönüllülük esasına dayalı olan toplum çevirmenliği, ihtiyaç duyulan alanlarda kullanılmakta iken, zaman içerisinde uzmanlık gerektiren bir meslek haline gelmiştir. Çalışma kapsam alanı genişleyen toplum çevirmenliği, kültürel, toplumsal ve dilsel açıdan buldukları toplum içerisinde sorunları olan kişi veya gruplara, değişik alanlarda hizmet vermektedir (Doğan, 2020: 78). Bu alanları, sağlık alanında, mahkeme ve polis merkezlerinde, spor alanında, düzensiz göçmenlerle ilgili, çatışma ortamlarında ve afette toplum çevirmenliği şeklinde sıralamak mümkündür. Afette toplum çevirmenliği konusunda yapılan çalışmalar, her kesimden oldukça destek görmektedir. Afet sonrası yaşanan kaos içerisinde çeviri işi yapmak oldukça zor bir eylemdir. Bu bağlamda sadece yerel ve yabancı dil veya dilleri bilmek yerine, afette yapılacak diğer planlamalar konusunda uzmanlaşmış toplum çevirmenlerinin görev alması gerekmektedir (Kurultay/Bulut, 2012:84).

Dünyada yaşanan olumlu ekonomik, siyasal, kültürel değişimler, sözlü çeviri türü olan konferans çevirisinden farklı olarak toplum çevirmenliğinin bilimsel bir alan olarak ortaya çıkmasına neden olmuştur. Toplum çevirmenliliği paradigması, teori ve modelleri, metodolojik paradigmaları ile özgün bir bilim dalıdır (Moser- Mercer, 2012 :57) Yüz yüze gerçekleşen toplum çevirmenliğine son yıllarda oldukça büyük ilgi söz konusudur. Bugünün karmaşık insan yaşamı için oldukça gerekli olan toplum çevirmenliği konusunda, her bir bireyin ve özellikle de yabancı dil veya dillerle ilgili çalışma yürüten kimselerin, farkındalığının olması yaşamsal bir önemi bulunmaktadır.

3. Yöntem

Bu çalışmanın yabancı dil eğitimi öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenler ile bu alanda eğitim görmekte olan öğretmen adayları, mütercim-tercümanlık öğrencileri ile yabancı dil ve edebiyat öğrencilerinin toplum çevirmenliği hakkındaki görüş, bilgi ve tutumlarını saptamaya hizmet edecek

ölçek geliştirmektedir. Toplum çevirmenliği yapan veya yapma hakkı olanların bu konudaki tutumlarını ele alan araştırmalarda kullanılacak ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma, toplam 262 katılımcı ile yürütülmüştür.

Katılımcıların %53.4'ünün uzmanlık dili Almanca %46.6'sının ise İngilizcedir. Katılımcıların %98.1'inin eğitim düzeyi lisans, %67.2'si kadın, %88.5'i öğrencidir (Tablo 1).

Table 1. Örneklem dağılımı

		f	%
Öğretmeni/Öğrencisi/Uzmanı olduğunuz yabancı dil?	• a) İngilizce	122	46,6
	• b) Almanca	140	53,4
Eğitim Düzeyiniz?	• a) Lisans	257	98,1
	• b) Lisansüstü	5	1,9
Cinsiyetiniz?	• a) Kadın	176	67,2
	• b) Erkek	86	32,8
Statünüz?	• a) Öğrenci	232	88,5
	• b) Öğretmen	30	11,5
Toplam		262	100,0

Araştırma e_survey yöntemiyle, anket ve ölçeğin internet tabanlı uygulanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan "Toplum Çevirmenliği Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 4'lü derecelmeli 18 sorudan oluşmaktadır.

Aşama 1 açımlayıcı faktör analizi: Ölçek geliştirme istatistikleri olarak altboyutları belirlemek için varimax rotated açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Her alt boyut için ayrı ayrı madde-toplam korelasyon katsayısı ve madde-hariç toplam korelasyon katsayısı hesaplanarak içtutarlık belirlenmiştir. Aynı şekilde maddelerin ayırtetme gücünü saptamak için üst çeyrek ve alt çeyrekler arası t-testi uygulanmıştır. Ölçek ve alt boyutlar için Cronbach α ve Rulon katsayıları hesaplanarak güvenilirlik belirlenmiştir.

Aşama 2 doğrulamalı faktör analizi: "Toplum Çevirmenliği Ölçeği"nin ilk aşamada açımlayıcı faktör analizi ve sonrasındaki analizler ile 18 maddeli 4 boyutlu olarak saptanan yapısının geçerliği doğrulamalı faktör analizi ile test edilmiştir.

4. Bulgular

4.1. Aşama 1 açımlayıcı faktör analizi

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemede Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. Verilerin faktör analizi yapmaya uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testleri ile değerlendirilmiş ve istatistiksel gereklilikleri karşıladığı saptanmıştır (Tablo 1).

Tablo 2. KMO ve Bartlett Testleri

Kaiser-Meyer-Olkin		0,847
Bartlett	Kaykare	1157,286
	sd	153
	p	0,000

Açımlayıcı (extraction) yöntem olarak temel bileşenler (principal component) analizi kullanılmıştır. Faktör analizi sonucu oluşan 4 faktörlü yapı toplam değişkenliğin yüzde 50,014'sını açıklamaktadır (Tablo 3)

Tablo 3. Açıklanan Toplam Değişkenlik

Bileşen	İlk Eigen değerleri			Kareler Toplamı			Döndürülmüş Kareler Toplamı		
	Toplam	Varyansın %	Birikimli %	Toplam	Varyansın %	Birikimli %	Toplam	Varyansın %	Birikimli %
1	5,102	28,346	28,346	5,102	28,346	28,346	5,102	28,346	28,346
2	1,555	8,639	36,985	1,555	8,639	36,985	1,555	8,639	36,985
3	1,302	7,233	44,218	1,302	7,233	44,218	1,302	7,233	44,218
4	1,043	5,796	50,014	1,043	5,796	50,014	1,043	5,796	50,014
5	,997	5,541	55,555						

"Varimax rotated" açımlayıcı faktör analizi ile faktörler ve hangi maddeleri içerdikleri belirlenmiştir (Tablo 4.).

Tablo 4. Varimax Döndürülmüş Açımlayıcı Faktör Analizi

Madde	Boyut	Eigen
1 Toplum Çevirmenliği hem sözlü hem yazılı çeviri etkinliğini içerir.	F3	0,481
2 Toplum Çevirmenliği için iki dili de bilmek yetmez, her iki kültürü de tanımak gerekir.	F3	0,481
3 Toplum Çevirmenliği, afette ve göç eylemlerinde çok gereklidir.	F1	0,529
4 Toplum Çevirmenliği, dilsel aktarım etkinliğidir.	F4	0,634
5 Toplum Çevirmenliği, evlendirme dairesi ve tapu dairelerinde dil yetersizliği yaşayan yabancılara sunulur.	F4	0,692
6 Toplum Çevirmenliği, farklı dilleri nedeniyle buldukları yerlerde sosyal hizmetlere ulaşamayan kimselere yönelik bir hizmettir.	F4	0,742
7 Toplum Çevirmenliği, farklı kültürler arasında bir köprü görevi yapmaktadır.	F1	0,657
8 Toplum Çevirmenliği, göçmenlerin göç ettikleri toplumla uyumlu yaşamasına hizmet eder.	F1	0,714
9 Toplum Çevirmenliği, mahkemelerde ve karakolda, farklı dil ve kültürden olan kimselere sunulan yazılı çeviri hizmetidir.	F2	0,698
10 Toplum Çevirmenliği, okullarda ve hastahanelerde gerek duyulan bir çeviri desteğidir.	F2	0,630
11 Toplum Çevirmenliği, sağlık hizmeti veren kurumlarda hayati önem taşır.	F2	0,545
12 Toplum Çevirmenliğine, gümrük ve yabancılar dairelerinde gerek duyulur.	F2	0,482
13 Toplum Çevirmenliği için her iki toplumsal yapıyı tanımak şart değildir.	F3	0,758
14 Toplum Çevirmenliği sadece dil bilmeyen göçmenlere verilen bir hizmettir.	F3	0,617

15	Toplum Çevirmenliği, çatışma ortamlarında ve savaşta işe yaramaz.	F1	0,544
16	Toplum Çevirmenliği, göçmenlerin göç ettikleri toplumla uyumlu yaşamasına yarar ama göçe maruz kalan topluma bir faydası yoktur.	F1	0,515
17	Toplum Çevirmenliği, küresel ticari işletmelerde çalışanlara yardım amacı taşımaz.	F1	0,516
18	Toplum Çevirmenliği, spor organizasyonlarında gerekli değildir.	F3	0,491

Açıklama yöntemi: Temel bileşenler analizi. Döndürme yöntemi: Kaiser normalleştirme ile Varimax. a. Döndürme 14 yinelemede birleştirildi

Ölçeğin 4 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre belirlenen faktörler ve anlamları şöyledir (Tablo 5).

Tablo 5. Faktörler

	Faktörler/Boyutlar	Örnek maddeler
F1	Toplum Çevirmenliğinin Amacı	Toplum Çevirmenliği, göçmenlerin göç ettikleri toplumla uyumlu yaşamasına hizmet eder.
F2	Toplum Çevirmenliğinin Gerekliliği	Toplum Çevirmenliği, okullarda ve hastahanelerde gerek duyulan bir çeviri desteğidir.
F3	Toplum Çevirmenliğinin İçeriği	Toplum Çevirmenliği için iki dili de bilmek yetmez, her iki kültürü de tanımak gerekir.
F4	Toplum Çevirmenliğinin Hedef Kitle	Toplum Çevirmenliği, farklı dilleri nedeniyle buldukları yerlerde sosyal hizmetlere ulaşamayan kimselere yönelik bir hizmettir.

Boyutlar arası içtutarlık güvenirliliği saptamak için madde-toplam korelasyon ve madde-hariç toplam korelasyon katsayıları hesaplandı. Faktör toplamlarının ölçek toplamıyla ilişkilerini sorgulamak için hesaplanan Rulon=0.705, Cronbach α =0.752 olarak bulunmuştur. Bu analizlere göre tüm faktörlerin ölçeğin toplamı ile içtutarlık gösterdiği belirlenmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. Boyutlararası İchtutarlık Analizi

Faktör		madde-toplam korelasyon katsayısı			madde- hariç toplam korelasyon katsayısı		
		rit	sd	p	rir	sd	p
F1	Toplum Çevirmenliğinin Amacı	0,763	260	p<.01	0,572	260	p<.01
F2	Toplum Çevirmenliğinin Gerekliliği	0,828	260	p<.01	0,654	260	p<.01
F3	Toplum Çevirmenliğinin İçeriği	0,743	260	p<.01	0,538	260	p<.01
F4	T. Çevirmenliğinin Hedef Kitle	0,697	260	p<.01	0,437	260	p<.01
		Rulon			Cronbach α		
		0,705			0,752		

Tüm faktörlerin her biri için ayrı ayrı iç tutarlık güvenirliliğini saptamak amacıyla madde-toplam korelasyon ve madde-hariç toplam korelasyon, Rulon, Cronbach α katsayıları hesaplandı. Bu analizlere göre tüm itemlerin faktör analiziyle belirlenmiş olan faktörleri ile içtutarlık gösterdiği görülmüştür (Tablo 6).

Tablo 6. Boyutlar İçin Maddelerarası İçtutarlık Analizi

		Rulon	Cronbach α
FT	Toplum Çevirmenliği	0,705	0,752
F1	Toplum Çevirmenliğinin Amacı	0,684	0,697
F2	Toplum Çevirmenliğinin Gerekliliği	0,756	0,720
F3	Toplum Çevirmenliğinin İçeriği	0,652	0,649
F4	Toplum Çevirmenliğinin Hedef Kitle	0,582	0,622

Ölçeğin toplum çevirmenliği hakkında bilgi ve görüşleri daha yüksek düzeyde olumlu, gerçekçi, doğru olan katılımcılar ile düşük düzeyde olan katılımcıları ayırt etmesi gerekir. Ayırt etme gücünü saptamak için üst çeyreklikteki kişiler ile alt çeyreklikteki kişiler arasında fark olup olmadığını analiz etmeye yönelik t testi kullanılmıştır. Ölçek toplam değerlerine göre katılımcılar sıralandı, üst çeyreğe ve alt çeyreğe giren katılımcılar belirlendi. Oluşturulan çeyreklikler arasındaki farkı sorgulamak için hesaplanan t sonuçlarına göre tüm faktörlerin toplum çevirmenliği bilgisi ölçek toplamında düşük düzey ve yüksek düzeyde olan bireyleri ayırt etmeye hizmet ettiği görülmüştür (Tablo 7).

Tablo 7. Faktörler İçin Ayırt etme Gücü t Testi Sonuçları

	Üst Çeyreklik			Alt Çeyreklik			karşılaştırma			
	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss	t	sd	p	
Toplum Çevirmenliğinin Amacı	71	3,643	0,288	71	2,838	0,317	15,724	140	p<.01	0,000
Toplum Çevirmenliğinin Gerekliliği	71	3,694	0,287	71	2,799	0,353	16,454	140	p<.01	0,000
Toplum Çevirmenliğinin İçeriği	71	3,710	0,264	71	2,949	0,362	14,208	140	p<.01	0,000
Toplum Çevirmenliğinin Hedef Kitle	71	3,460	0,384	71	2,695	0,385	11,776	140	p<.01	0,000

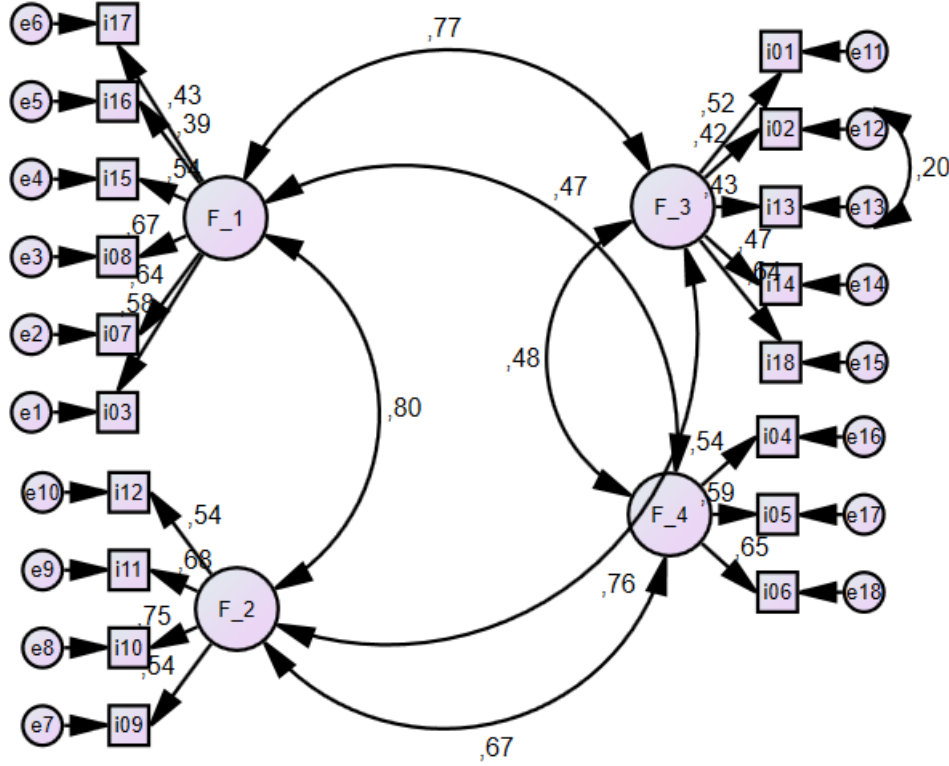
Ölçeğin genel puanı hakkında hesaplanan ayırt etme gücü aynı sistematikte faktör toplamına göre belirlenen üst-alt çeyrekliklere göre o faktöre giren maddeler için hesaplandı. Oluşturulan çeyreklikler arasındaki farkı sorgulamak için hesaplanan t sonuçlarına göre o faktördeki tüm itemlerin toplum çevirmenliği bilgisi faktör toplamında düşük düzey ve yüksek düzeyde olan bireyleri ayırt etmeye hizmet ettiği görülmüştür. Aynı sistematik ile tüm faktörler ve içerdiği maddeler hakkında ayırt edicilikleri hesaplandı. Bu istatistiksel işlemler sonucu tüm faktörlerde tüm maddelerin toplum çevirmenliği hakkındaki görüşleri yüksek ve düşük gerçeklik düzeyindeki katılımcıları ayırt etmeye hizmet ettiği görülmüştür.

Ölçeğin 18 maddelik 4 boyutlu son haline göre; 1, 9, 13-18 numaralı maddeler reverse değerlendirilmelidir (4=Hiç katılmıyorum, 3=Katılmıyorum, 2=Katılıyorum, 1=Tamamen Katılıyorum). Ölçekteki diğer tüm maddeler düz değerlendirilmelidir (1=Hiç katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Katılıyorum, 4=Tamamen Katılıyorum). Boyut değerleri, içerdiği maddelere verilen cevapların ortalaması, ölçeğin toplam değeri boyutların değerlerinin ortalaması alınarak hesaplanır. Ölçek maddeleri, alt boyutları ve ölçek toplamı için yüksek puan bilginin doğruluk/görüşün gerçeklik düzeyinin yüksekliğini gösterir.

4.2. Aşama 2 Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin AFA (Açıklayıcı Faktör Analizi) ve madde analizi sonucunda oluşan 30 item 5 faktörlü yapısı daha sonra DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) ile test edilmiştir. Yapılan DFA ile model uygunluğu için

elde edilen değerlerin uyum indeksleri ($\chi^2_{(128)}= 239,019$ $p=,000$ $\chi^2/df=1,867$ $CFI=,893$ $RMSEA=,058$ (%90 ,046-,069) $GFI = ,911$ $AGFI = ,881$) olarak bulunmuştur. İndeksler kriterlerle karşılaştırıldığında ölçeğin 5 alt boyutlu yapısı (modeli) doğrulanmıştır. Tüm itemler ölçekteki 5 faktöre istatistiksel manidarlıkla yüklendi. Şekil 1, ölçeğin tüm faktörlerini, itemlerini ve değerlerini göstermektedir.



Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçek toplamı ile tüm alt ölçekler arasındaki korelasyon katsayıları manidardır. Toplum Çevirmenliğinin Gerekliliği ile Toplum Çevirmenliğinin Hedef Kitle (r=0,114) arasında ilişki yoktur. Alt ölçekler arasındaki diğer tüm ilişkiler anlamlıdır (Table 8).

Table 8. Pearson korelasyon katsayısı faktör matrisi

	Toplum Çevirmenliğinin Amacı	Toplum Çevirmenliğinin Gerekliliği	Toplum Çevirmenliğinin İçeriği	Toplum Çevirmenliğinin Hedef Kitle	Toplum Çevirmenliği
Toplum Çevirmenliğinin Amacı	1	,523**	,413**	,294**	,800**
Toplum Çevirmenliğinin Gerekliliği	,523**	1	,300**	0,114	,651**
Toplum Çevirmenliğinin İçeriği	,413**	,300**	1	,264**	,673**
Toplum Çevirmenliğinin Hedef Kitle	,294**	0,114	,264**	1	,660**
Toplum Çevirmenliği	,800**	,651**	,673**	,660**	1

Normallik testleri olarak hesaplanan basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 1.64 değerleri içinde değiştiği görülmüş ve verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Boyutlar itibariyle toplum çevirmenliği düzeylerinin dar bir aralıkta seyrettiği [Toplum Çevirmenliğinin Amacı (3,223), Toplum Çevirmenliğinin Gerekliliği (2,910)] anlaşılmaktadır (Table 9).

Table 9. Faktörlerin betimsel istatistikleri

	N	Arit. Ort.	Std. Sapma	Skewness	Kurtosis
Toplum Çevirmenliğinin Amacı	262	3,223	0,414	-0,207	0,237
Toplum Çevirmenliğinin Gerekliliği	262	2,910	0,330	-0,153	1,208
Toplum Çevirmenliğinin İçeriği	262	3,015	0,330	-0,164	0,344
Toplum Çevirmenliğinin Hedef Kitle	262	3,041	0,461	-0,116	0,752
Toplum Çevirmenliği	262	3,047	0,268	0,185	-0,136

5. Sonuç

Toplum çevirmenliği, buldukları yerel toplumun aldıkları kamu hizmetlerinde eşit hizmet almak isteyen farklı kültürlere sahip yabancılara ve özellikle de göçmenlere yönelik verilen bir sözlü çeviri türüdür. Toplum çevirmenliği, iletişimin hızlı gerçekleşmesi ve bu kimselere sunulan hizmetlerin yerini bulması konusunda bir danışmanlık kurumudur. Farklı toplumların kaynaşmasını sağlayan bir sosyal uzmanlık hizmeti sunan toplum çevirmenliği, farklılıkların bir arada barış içerisinde yaşamalarına yardımcı olmaktadır.

Yapılan tüm istatistiksel analizler sonucunda 4 faktör ve 18 maddeden oluşan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna dolayısıyla kullanılabilirliğine karar verilmiştir. Ölçekteki tüm boyutlarda yüksek puan katılımcıların toplum çevirmenliği görüşlerinin gerçekçilik/doğruluk düzeyinin yüksekliği anlamına gelmektedir.

Kaynakça

- Arabacı Candan, B., Ural, N. ve Koca, F. (2024). *Berufliche Selbstporträts von Deutschlehrerkandidat*innen und erfahrenen Deutschlehrenden in der Türkei*, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 287-303
- Arabacıoğlu, B., & Balkaya, Ş. (2023). Literatur und interkulturelle Sensibilisierung Ein psychotherapeutischer Roman im Hinblick auf Vorurteile Stereotype und Fremdbilder in einer multikulturellen Gesellschaft, *International Journal of Language Academy (IJLA)*, 11(3), 297–315.
- Arı, S. (2014). *Çeviri Sosyolojisi*, Aylak Adam Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul
- Balkaya, Ş. (2023). Social Strategies in Language Learning for Promoting Speaking Skills. *Research on Education and Psychology (REP)*, 7, 494–513.
- Doğan, A. (2015) “Sözlü Çeviri Çalışmaları ve Uygulamaları”, Siyasal Kitapevi, Ankara
- Doğan, C. (2020). *Toplum Çevirmenliği Kuramdan Uygulamaya*, Sakarya Yayıncılık, Sakarya
- Koca F., Ural N., Arabacı-Candan B., Asutay, H. (2023). “*Trakya Germanistik Arastirmalari Cilt 2 - Dil ve Edebiyatta Afet*”, Trakya Üniversitesi Yayınları, Edirne-TÜRKİYE
- Kurultay,T./ Bulut, A. (2012) Toplum Çevirmenliğine Yeniden Bakışta Afette Rehber Çevirmenlik (ARÇ)”, *İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi*, sayı:6 s.75-102 İstanbul

- Moser- Mercer, B. (2012) Identifying and interpreting scientific phenomena; s. 4759, Brenda Nicodemus, Laurie Swabey (Editors), *Advances in Interpreting Research*, Amsterdam/Philadelphia,
- Ortner, M. (2023). Dil ve kültürel aracı, dil ve kültürel aracı [evrimii]. sosyal ağ sözlüğü. Bonn: Socialnet, 10 Mayıs 2023 [erişim tarihi: 6 şubat 2024]. <https://www.socialnet.de/lexikon/29559>
- Pöchhacker, F. (2012). Toplum evirmenliği. *İstanbul niversitesi, eviribilim Dergisi* 6 (2),75-102
- Tosun, M. (2006). Kltrlerearası Bilgi Aktarımında evirmenin Sorumluluğu, *International Journal of Human Sciences - Vol.32 - pp.1 - ISSN : 1303-5134 - Temmuz-Aralık*.
- Tosun, M. (2017). *İşlevsel eviribilim*, Değişim Yayınları, İstanbul

Extended Summary

Translation is an activity as old as human history. As human beings get to know their own self, they have tried to discover and understand all the phenomena in nature that are different from themselves. The translation activity, which first started through imitation, has become a language of agreement at the linguistic level over time, as societies with different cultures living in different geographies came into contact for various reasons. Linguistic communication, which takes place in line with basic needs, has been used in more areas as human civilization developed. In the early periods, translation activity, which did not have an original scientific quality, served as a communication service as a sub-discipline of linguistics. The acceleration of technological developments and the possibilities that make human life easier in every field have enabled the expansion of the field of translation activity. For this reason, the tendency towards the field of translation and the number of joint studies with other scientific disciplines have increased.

Paradigm changes in translation, which focused on socio-cultural human movements in the last quarter of the twentieth century, have caused translation to become a unique field of science. Translation, rather than being purely linguistic translation, which is its basic function, has also begun to play a key role in solving different cultural and social problems. In particular, globalization, migration movements and media, which cause socio-cultural changes, have paved the way for translation activity to become a part of human life and the diversification of translation application areas. In this context, translation types have emerged under the headings of written and oral translation. One of these is "Community Interpreting", which is one of the main fields of work in interpreting.

Society. Translating is an oral translation practice that is required as a result of international human movements in the world based on various reasons. Community interpreting, which is actually done voluntarily but should be a profession due to increasing needs, is finding more application areas, especially in countries receiving immigration. The task of community interpreting is the linguistic communication service provided to individuals or communities from different cultures to effectively benefit from public services (such as health, education, police stations, courts) in the countries they live in. However, in addition to this service, it also undertakes the role of community translator and social engineer in order to live together in harmony with the local society, to be a part of that society and in the process of re-socialization. In this context, community translators need to know different languages as well as the socio-cultural structure of those languages.

Community translating is much needed in multicultural social structures where different cultures live together and provide a political umbrella for differences. Especially in Canada, Australia and Scandinavian countries, which have a multicultural management approach, community translation

plays a mediating role in allowing differences to express themselves and to understand other societies with different cultures, allowing them to experience the uniqueness of differences within the framework of tolerance. Community translation services include language and cultural services, making the incomprehensible understandable, eliminating prejudices between different cultures, and carrying out preventive activities against social conflicts. In this sense, community translators have to constantly work together with public institutions.

The language and cultural services of community interpreting are not only for immigrants. There is a great need for community interpreting, especially in major cultural and sports organizations held around the world. Community translators who know the language and culture of organization participants from different countries are assigned to meet all their humanitarian needs in the country they are in. On the other hand, in natural disasters that occur in the world, international aid organizations come to the region where the disaster occurs. Community interpreting services are needed to ensure that the search and rescue efforts here are carried out in a healthy and coordinated manner.

The recognition and promotion of community interpreting, which is still very new in the field, is very important in daily life where international human mobility is intense. It is of vital importance that teachers, teacher candidates, translation and interpreting department graduates and students, who have completed their higher education in the field of foreign language education, have knowledge about community translation and contribute to it. The study carried out in the light of all this information aims to raise awareness about community interpreting among the relevant people.

64. Çevirikurgu Eserlerde Neolojizm Çevirisi: Metinlerarasılık ve Çevirmen-Okur İşbirliđi¹

Lale ÖZCAN²

Cazibe YİĐİT³

APA: Özcan, L. & Yiğit, C. (2024). Çevirikurgu Eserlerde Neolojizm Çevirisi: Metinlerarasılık ve Çevirmen-Okur İşbirliği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 1059-1083. DOI: 10.29000/rumelide.1471532.

Öz

Günümüzde hala değişen ve gelişen bir tür olarak bilimkurgu yeni sözcük ve terim üretimi olan neolojizmin en sık karşılaşıldığı türlerden biridir. Bilimkurgunun bir alt türü olarak değerlendirdiğimiz “*transfiction*” (Klaus Kaindl, 2011), Türkçe’de *çevirikurgu* eserlerin neolojizm açısından oldukça verimli olduğu düşünölmektedir. Bu tür eserlerde neolojizm çevirisinin çevirmeni farklı tekniklerin kullanımına yönlendirdiği görölmektedir. Bu çalışmanın amacı Kim Stanley Robinson’un *2312* (2012) adlı çevirikurgu eserini inceleyerek neolojizm örneklerinde kullanılan çeviri tekniklerini çevirmen-okur işbirliği bağlamında ele almaktır. Çevirmen Mehmet İhsan Tatari tarafından çevrilen ve 2016 yılında yayınlanan bu eserin neolojizm açısından zengin olması nedeniyle araştırmamızın çevirikurgu çalışmaları literatürüne katkı sağlarken aynı zamanda neolojizm çalışmalarına da faydalı olacağı düşünölmektedir. Araştırmamızın kuramsal ve kavramsal çerçevesinde Gerard Genett’in “*metinlerarasılık*” ve “*yanmetinsellik*” kavramlarının yanı sıra Umberto Eco’nun “*örnek okur*” kavramından yararlanılacaktır. Çalışmamızın yönteminde Lucia Molina ve Amparo Hurtado Albir (2018)’in ortak çalışmalarında öne sürdükleri neolojizm çevirisinde kullanılan tekniklerin sınıflandırılmasından faydalanılacaktır. Neolojizmler için kullanılan metinlerarası ya da göstergelerarası dipnotların okurla yapılan bir anlaşmanın varlığını ortaya çıkardığı düşünölmektedir. Hem yanmetinsel öğeler olarak hem de neolojizm çeviri tekniği olarak dipnot kullanımı sayesinde okurun kavram hakkında bilgilenebilmesine olanak sağlanırken aynı zamanda okurun başka metinlere de yönlendirilerek metinlerarası bir yolcuğa davet edildiği söylenebilir. Böylelikle çevirmen tarafından okura hem söz konusu kavrama dair gerekli açıklama ya

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışma Yıldız Teknik Üniversitesi, Diller ve Kültürlerarası Çeviribilim Doktora Programı’nda yürütölen “Türkçe’de Çevirikurgu Çevirisi: Çevirmen Seçim ve Kararları” adlı doktora tezinden üretilmiştir. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %16

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 29.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1471532

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafı Körleme

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen-Edebiyat Faköltesi, Batı Dilleri ve Edebiyatı Bölümü, Mütercim Tercümanlık (Fransızca) / Assoc. Prof., Yıldız Technical University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Western Languages and Literature, Translation and Interpreting (French) (İstanbul, Türkiye), ozcanlale@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7565-4565, **ROR ID:** https://ror.org/0547yzj13, **ISNI:** 0000 0001 2337 3561, **Crossreff Funder ID:** 501100006560

³ Öğr. Gör., Trakya Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu / Lect., Trakya University, School of Foreign Languages (Edirne, Türkiye), cazibeyigit@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9527-181X, **ROR ID:** https://ror.org/0ooxoxn82, **ISNI:** 0000 0001 2342 6459, **Crossreff Funder ID:** 501100007104

da tanım sunulurken hem de onun kavramın kökenine inebilmesi ve özgün olanla çevirinin zenginliklerini eşit derecede göstermesi için bir fırsat olarak değerlendirilen bu çevirmen-okur işbirliği, metinlerarasılığın neolojizm çevirilerinde önemini açığa çıkarmaktadır kanısındayız.

Anahtar Kelimeler: Çevirikurgu, neolojizm, metinlerarasılık, çevirmen-okur işbirliği, yanmetinsellik

Translating Neologisms in Transfiction Books: Intertextuality and The Collaboration of The Translator and The Reader⁴

Abstract

Today, science fiction, as a genre that is still changing and developing, is one of the genres in which the production of new words and terms, which is called neologism, is most frequently encountered. *Transfiction* (Klaus Kaindl, 2011) works, *çevirikurgu* in Turkish, regarded as a subgenre of science fiction, is also thought to be quite productive in terms of neologism. It is seen that neologism translations in such works encourage the translator to make use of different techniques. The aim of the current study is to examine the techniques used in translating neologisms in Kim Stanley Robinson's transfiction book *2312* (2012) in the context of the collaboration of the translator and the reader. Since this book, translated by the translator Mehmet İhsan Tatari and published in 2016, is rich in neologisms, it is considered that our study will contribute to the literature of transfiction studies as well as neologism studies. In the theoretical and conceptual framework of our research, Gerard Genetté's concepts of "*intertextuality*" and "*paratextuality*" have been benefited from besides Umberto Eco's concept of "*model reader*". Our research method has been carried out according to the classification of techniques used in translation of neologisms proposed by Lucia Molina and Amparo Hurtado Albir (2018). It is thought that the intertextual or intersemiotic footnotes used for neologisms reveal the existence of an agreement with the reader. Thanks to their use, both as paratextual elements and the neologism translation technique, the reader is allowed to be informed about the concept while at the same time s/he is invited to an intertextual journey by being directed to other texts. Thus, it can be claimed that the translator and the reader's collaboration, considered by the translator as an opportunity for the reader to provide the necessary explanation or definition of the concept in question as well as the chance to show that the original and translated texts are equally prosperous, reveals the significance of intertextuality in neologism translations.

Keywords: Transfiction, neologism, intertextuality, the collaboration of the translator and the reader, paratextuality

⁴ **Statement:** This study is based on the PhD dissertation titled "Translation of Translation Fiction in Turkish: Translator Selection and Decisions" conducted at Yıldız Technical University. It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 16

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 29.02.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1471532

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

1. Giriş

Bilimkurgu eserlerin çevirisinde türün doğası gereği yeni sözcüklerle sık sık karşılaşılmaktadır ve bu sözcüklere dilimizde bir karşılık bulma sorunu bu türün çevirmenlerinin en meşgul olduğu sorunlardandır. Ülkemizde özgün bilimkurgunun gelişmesi için yürütölen istikrarlı çalışmaların bilimkurgu çevirilerine olumlu yansımaları bu sorunu azaltsa da bilimkurgu terminolojisi konusundaki eksiklik varlığını sürdürmektedir. Zühtü Bayar'a göre, Türk bilimkurgu edebiyatında her çevirmen ve yazarın üstünde anlaşıp ortak bir biçimde kullanabilecekleri bir "Türkçe Bilimkurgu Terminolojisi" olmadığı için çevirmenler belirli bazı cihaz adları ve bilimkurguya özgü birtakım durum ve eylemleri ifade etmeye yarayan terimler ve deyimler konusunda bir düşünce birliğine varamamıştır (Bayar, 2001, 245). Bugün Türkçe bir *Bilimkurgu Sözlüğü*'nün olması ve özgün bilimkurgu eserler ve bilimkurgu çevirileri üzerine gerçekteştirilen akademik çalışmaların çoğalmasu bu sorunun çözüme kavuşacağına dair inancımızı kuvvetlendirmektedir.

Gelecekte dil ve çeviriye dair gerçekteştirilen öngörülerden oluşan kurgular bilimkurgu eserlerinin güçlü bir yönünü oluşurmaktadır. Anlatıma derinlik kattığı düşünölen bu özellik neolojizm çevirileri sorununu da beraberinde getirmektedir. Bu tür eserlerde yer alan dil senaryolaru ne kadar detaylı ve kurgusu ne kadar güçlü ise eser de bir o kadar anlamlu ve güçlü hale gelebilir. Sıç bir tasvirde uzak, daha derin ve insan hayal gücünü harekete geçiren çeviri edimi, çevirmen veya gelecekte iletişime dair bu kurgular okurun işbirliğini gerektirebilir.

2. Kuramsal ve kavramsal bütönce

2.1. Çevirikurgu nedir?

Çalışmamızda bilimkurgunun bir alt türü olarak değerlendirdiğimiz yurtdışındaki yayınlarda "transfiction" olarak adlandırılan ve bizim Türkçe'de "çevirikurgu" sözcüğünü kullanarak bir neolojizmle karşıladığımız bu tür, kısaca gelecekte çeviri ediminin ve çevirmenin resmini çizmek olarak tanımlanabilir. Kavram olarak çevirikurgu (transfiction) ilk olarak 2011 yılında Viyana Üniversitesi'nde düzenlenen "1st International Conference on Fictional Translators and Interpreters in Literature and Film" adlı konferansta kullanılmıştır ⁶ (Kaindl, 2014). Daha sonra çevirikurgu çalışmalarının derlendiği *Transfiction: Research into the Realities of Translation Fiction* adlı kitap 2014 yılında Klaus Kaindl ve Karlheinz Spitzl öncölüğünde yayınlanmıştır. Cervantes'in *Don Quijote*'nun ilk çevirikurgu örneği olduğunu belirten Kaindl, kurguda çevirinin günümüzde çok örneği olsa dahi köklerinin geçmişe dayandığını söyler. Dolayısıyla çevirikurgu örneklerini çeviribilim kuramları ve kavramlarıyla inceleyen çalışmalar geçmişe dayanmaktadır. Kaindl'a göre, çeviribilim alanında çevirmen imgesinin filmlerde ve edebiyatta derin bir şekilde incelenmesi 1990'lı yıllarda başlamıştır. Ancak Welch'in 1951 yılında yayınlanan çalışmasını bu araştırmalardan hariç tutan araştırmacı, George Steiner, Rosemary Arrojo, Elizabeth Welt Trahan ve Ingrid Kurz gibi çeviribilimcilerin çevirikurgu çalışmalarında öncü isimler olduğunun altını çizer (Kaindl, 2014, 11). Kaindl'a göre, çevirikurgu eserlerini ve filmlerini incelemek çeviribilime değerli katkı sunabilir (2018, 169).

Gelecekte iletişimin ne şekilde değişeceği ve çeviri ediminin hangi biçimde gerçekteşeceğine dair projeksiyon yapılan çevirikurgu eserler bilimkurgu türünün en çok irdelenen ve merak edilen sorusuna çeşitli yanıtlar sunarak çevirmen ve okur arasındaki ilişkiyi işbirliği açasından yorumlamamız ve

⁵ Yamaç, Zülfikar. 2023. *Bilimkurgu Sözlüğü*. Zararsız Yayınlar. İstanbul.

⁶ Çevirmen adı belirtilmediği takdirde İngilizce kaynaklardan yapılan alıntılar tarafımızdan Türkçeye çevrilmiştir.

anlamamız konusunda bize yardımcı olabilir. Neolijizm odaklı çevirikurgu eser incelemesi ise özgün eser ve çevirisinde metin kazısı yapmak için oldukça elverişlidir. Özellikle çevirmen ve okur arasında yapılan anlaşmaların izini sürerken metinlerarasılığın notalarını duymak ve göstergelerarası ilişkileri anlamak bu çalışmayı çevirmen-okur işbirliği bağlamında anlamlı kılmaktadır. Bu nedenle iki incelemenin eş zamanlı bir çalışmayla yürütülmesi önemlidir.

2.2. Çevirikurguda neolojizm incelemesi

“Neologism” kavramı için dilimizde kullanılan “yeni sözcük” ifadesi, dilbilimci Berke Vardar’ın *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*’nde “Yeni oluşturulmuş ya da bir süre unutulduktan sonra yeniden kullanılmaya başlanmış, bir başka dilden ya da bir ağızdan yeni alınmış anlamlı birimlerle yeni bir anlam edinmiş aynı türden birimlere verilen ad” olarak tanımlanmaktadır (Vardar, 2002, 223). Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğü’nde ise neolojizmin Latince **yeni** anlamına gelen “*neos*” ve **sözcük** anlamına gelen “*logos*” sözcüklerinin birleşiminden oluşan “*neologism*” ile bir dilde daha önce yer almayan yeni bir sözcük veya terim oluşturma süreci olarak tanımlandığı görülmektedir.

Vardar’a (2002) göre, türevlerle bileşik yapımlar yeni sözcüklerin en sık rastlanılan türüdür. Ayrıca sözdizimsel düzlem gibi sözlüksel düzlem de özdönüşüm kuralları olan üretici bir düzenek içerir. Vardar’a göre, üretim süreci kimi durumlarda kurallara uyar, kimi durumlarda ise kuralları değiştirerek yeni kurallar yaratır. Burada neolojizmin sadece yeni sözcük yaratımı olarak değerlendirilmediği görülmektedir. Dilde bir süre unutulduktan sonra yeniden kullanılmaya başlanmış olan sözcükler neolojizm tanımına dahil edilmiştir. Ayrıca *yeniden adlandırma* olarak da bilinen *retronim* de neolojizm çevirileriyle ilgili çalışmalara dâhil olduğu görülmektedir. Retronimin bir diğer adı “geriye dönük adlandırma” olarak geçmektedir. *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim)* adlı kitabının 3. cildinde dilbilimci Doğan Aksan’ın (2009) ele aldığı çeviri öğelerin sınıflandırılması incelendiğinde neolojizmden bahsedildiği görülmektedir. Dilimize başka dillerden ödünç alınarak (*loan words/borrowing*) ya da öyküntü (*calques*) yoluyla giren yeni sözcüklerin açıklamasında dildeki en kalabalık tür olduğuna dair vurgu dikkat çekmektedir. Yabancı dildeki sözlerin her üyesinin, aslına uygun olarak, dildeki karşılıklarıyla çevrilmesi sonucunda ortaya çıkan bu sözcüklerin bu derece yaygın olmasının nedenlerinin daha sonra yapılan araştırmalarda ele alındığı görülmektedir.

Kurgudışı metinlerde neolojizm olgusunu inceleyen Fatma Dursun Önen’in (2023) “Bir Neolojizm Örneği: Medeniyet Kavramının Türkçe Kurgu Dışı Metinlerdeki Serüveni” başlıklı çalışması buna örnek olarak gösterilebilir. Araştırmacı, neolojizm ışığında bir kavramın Türk kültür tarihindeki değişimini ve dönüşümünü kurgudışı metinler üzerinden tarihselleştirerek aktarmaktadır. Kültürel neolojizm örneği olarak “medeniyet” sözcüğünün yerine Osmanlı’da ilk kez bürokrasi dilinde “sivilizasyon” sözcüğünün kullanıldığını tespit eden araştırmacıya göre, dildeki değişim art zamanlı olarak gözlemlendiğinde beslendiği kaynağın iki yönlü olduğu görülmektedir. İlkinde, iki dilin kendi içindeki imkânlarla bir dönüşüm geçirmesi ve yeni sözcüklerin ortaya çıkması söz konusudur. Diğerinde ise başka bir dilden ödünçleme yoluyla alınan sözcüğün kendi kurallarıyla yeniden üretilmesidir. Dursun Önen’e göre, her dilde yeni kavramları karşılamak için yeni sözcük üretilmesi ihtiyacı doğar ve neolojizm bu ihtiyaca yanıt vermek için kullanılan işlevsel bir araçtır (2023, 252). Dolayısıyla neolojizm dilin doğal bir ihtiyacıdır ve çalışmamız için önemli olduğu düşünülmektedir.

Özellikle gelişen teknolojiyle icatların ve hayatımıza giren yeniliklerin artmasıyla neolojizm, dilsel ihtiyaçlarımızı karşılamak konusunda bize yardımcı olmaktadır diyebiliriz. Çeviride erek dili besleyen ve dili zenginleştiren özelliği itibarıyla neolojizme olumlu bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği

düşünülmektedir. Edebi eserlerin çevirisinde en çok bilimkurgu ve fantastik kurgu türlerinin neolojizm için elverişli olduğu gözlemlenebilir. Bilimkurgunun bir alt türü olarak ele alınan çevirikurgunun da bu konuda üretken bir tür olduğu görülmektedir. Böylelikle, çevirikurgu eserlerde çevirmen, hem kurguda çeviri ve çevirmen tasarımları sayesinde kendinin deneyimleme olasılığı olan durumlarda ne yapabileceğini sorgulama şansı elde ederken hem de sunulan çeviri tasarımları sayesinde gelecekte çevirinin gelişimine ve kullanımına dair bilgilenme fırsatı yakalamaktadır. Doğası gereği neolojizm çeviribilim çalışmalarında sık sık ele alınan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca Karşılaştırmalı Edebiyat ya da Dilbilim çalışmalarında da neolojizm incelemeleri yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmada, neolojizm üzerine gerçekleştirilen çeviribilim çalışmalarına odaklanılmış ve ilgili literatür incelemesi gerçekleştirilmiştir.

Günümüze dek neolojizm çevirileri için pek çok kez farklı strateji, teknik ya da yöntemin öneri olarak sunulduğu ve her bir inceleme türü için sınıflandırma ve uygulama yöntemi önerildiği görülmektedir. Peter Newmark'ın (1988) çalışması bunların en temel olanlarından ve günümüzde hala neolojizm incelemelerinin bu stratejileri dikkate alarak yapıldığı bilinmektedir. Newmark'ın neolojizm çevirileri için önerdiği stratejiler aktarım (*transference*), doğallaştırma (*naturalization*) ile doğrudan çeviri (*through-translation*) kategorilerinden oluşmaktadır. Newmark'tan sonra neolojizm üzerine yapılan araştırmalarda oldukça yaygın bir şekilde kullanılan sınıflandırmanın Dirk Delabastita'ya (2004) ait olduğu görülmektedir. Neolojizm türetmek, kaynak neolojizmi kopyalamak, erek dil neolojizmi kullanmak, eşdeğer sözcük kullanmak ve telafi olmak üzere 5 kategoriden oluşan bu sınıflandırmadan bilimkurgu çevirisinde neolojizm üzerine gerçekleştirilen Tuğçe Apaydın'ın (2020) "Neolojizm Çevirileri Üzerine Bir İnceleme: *Alice's Adventures in Wonderland* ve *Through The Looking Glass* Örneği" başlıklı çalışmasında da yararlanılmıştır. Apaydın'ın çalışmasının söz konusu eserlerin üç farklı çeviri analizini bütüncü olarak ele aldığı görülmektedir. Araştırma sonucunda *Alice Harikalar Diyarında* ve *Aynadan İçeri* eserlerinin çevirisinde çevirmenlerin çoğunlukla metne sadık kalarak erek metinde neolojizm kullanmaya gayret gösterdikleri tespit edilmiştir. Yeni bir neolojizm türetme tekniğinin ise üç çeviride de en çok kullanılan teknik olduğu belirtilmiştir. Erek dilde var olan neolojizmin kullanılması nedeniyle dilimizde neolojizmlerin varlığının az olmasından kaynaklanabileceği sonucuna varılmıştır.

Nihal Yetkin Karakoç'un (2014) "Structural Calques in Neologism Translation and Unintelligibility: The Case of Generation X" (Neolojizm Çevirisinde Sözdizimsel Öyküntü ve Anlama Güçlüğü: X Kuşağı Örneği) adlı makalesini de neolojizm çevirileri açısından mercek altına alabiliriz. Yetkin Karakoç, biçimbirimsel neolojizmde ödünçlemenin bir bölümünü oluşturan sözdizimsel öyküntü üzerinden incelemesini gerçekleştirmiştir. *Generation X: Tales for an Accelerated Culture* (Douglas Coupland, 1991) adlı eser ve çevirisi *X Kuşağı* (çev. Zeynep Akkuş, 1998) üzerine yapılan bu incelemenin sonucunda elde edilen bulgulara göre, neolojizmin dillerin sözdizimi kuralları gereği değişiklikleri kolaylıkla kabul etmediği ve çevirmenin kaynak dilin yapısını korurken anlamı aktarma konusunda titiz olması gerektiği belirtilmiştir. Yetkin Karakoç'a göre, neolojizmlerdeki ad/sıfat tamlamalarının çevirisinde negatif girişim yaygın olduğu için bazı neolojizm çevirilerinin anlaşılmasız olması ve/ya anlamsal kaymaya sebep olması durumlarıyla karşı karşıya kalınmaktadır.

Neolojizm çevirileri üzerine gerçekleştirilen bir diğer çalışma Ekim Akyıldız'a (2021) aittir. Akyıldız'ın yüksek lisans tezi olan "Margaret Atwood'un *the Handmaid's Tale* Başlıklı Eserindeki Neolojizmler ve Türkçe Çevirisinde Kullanılan Çeviri Teknikleri" adlı çalışmasında Lucia Molina ve Amparo Hurtado Albir'in (2002) neolojizm çeviri tekniklerini içeren modelinden yararlanılmıştır. Akyıldız'ın bütüncül bir çeviri modeli olduğunu belirttiği bu model sayesinde neolojizm sınıflandırmasını ve çeviri teknikleri modellerini uygulamalı olarak sınama şansı elde edilmiştir.

Fatma Ülkü Kavruk (2022) “Kurgusal Diller, Kültürel Neolojiler ve Çeviriyaratım: İngilizceden Türkçeye ve Almancaya Aktarımlar” başlıklı doktora tezinde “Kültürel Neoloji Çeviriyaratım Modeli” çerçevesinde kurgusal dilleriyle meşhur 17 eserin 42 kitap çevirisini araştırma kapsamına dâhil ederek 10 kurgusal dilin çeviriyaratımını bütüncül bir yaklaşımla ele almıştır. Newmark’ın neolojizm ve kültürel öge çevirileri için önerdiği farklı teknikleri birleştirerek ve kültürel neoloji çerçevesine uyarlayarak geliştirdiği “Kültürel Neoloji Çeviriyaratım Modeli”ni yeni bir kuram modeli olarak sunarak Kavruk, kurgusal dillerin çevirisinde çevirmenler tarafından kullanılabilir bir model geliştirdiğini belirtmiştir. Kavruk, kurgusal dillerin çeviriyaratımını, erek okura eşdeğer bir kültürleşme süreci sunabilmek için yazarın yaratıcılığında çevirmenin yaratıcılığına uzanan bir yolculuk olarak değerlendirmiştir.

Son olarak, Özge Aksoy ve Ayşe Selmin Söylemez’in (2023) “Translation of Neologisms in Science Fiction: The Textual Reality or Unreality of the Target Text” başlıklı çalışması da neolojizm üzerine gerçekleştirilmiştir. Bilimkurgu çevirisinde kurgusal neolojizmin çevirmen tercihleri açısından değerlendirildiği bu çalışmada kaynak odaklı çevirmen eğilimlerinin eserlerdeki hayali dünyaların inandırıcılığını sağladığı için bilimkurgu eserlerin anlaşılabilirliğinin sağlanmasında gerekli bir nitelik olarak kabul göreceği belirtilmektedir.

2.3. Metinlerarasılık, yanmetinsellik ve göstergelerarasılık

Neolojizmle ilgili sunulan literatür taramasının ardından öncelikle kuramsal ve kavramsal bütüncemizin önemli bir parçasını oluşturan **metinlerarasılık**, **yanmetinsellik** ve **göstergelerarasılık** kavramları ele alınacaktır. Kubilay Aktulum (2011) *Metinlerarasılık/Göstergelerarasılık* adlı kitabında pek çok disiplinde kullanılmasıyla anlamı ve kapsamı genişleyen Fransız göstergebilimci Gerard Genette’in öne sürdüğü **metinlerarasılık** kavramını ele almaktadır. Aktulum’a göre **metinlerarasılık**, okurun kendinden önce ya da sonra gelen bir eser ile başka eserler arasındaki ilişkileri algılamasıdır. Öteki eserler ilk eserin **metinlerarası** göndergesini oluştururlar. Bu ilişkilerin algılanması ise bir eserin yazınsallığının temel unsurlarından birisidir (Aktulum, 2011, 457).

Bir metnin ilk bakışta metnin dışında kalan, ikinci dereceden metinsel unsurlarla yani başlıklar, altbaşlıklar, arabaşlıklar, önsözler, sonsözler, uyarılar, notlar, tanımlıklar, yer verilen resimler, kapağı ve metin öncesi unsurlarla (yani karalamalar, taslaklar) olan ilişkilerini kapsayan **yanmetinsellik** okurla bağdaştırılarak ele alınacak olan bir diğer kavramımızdır. Aktulum’a göre, Genette yanmetne ait unsurların metnin kökensel olarak tanımlanmasındaki rolü üzerinde durur çünkü çoğu zaman biçimsel çözümlemelerde bu unsurların üzerinde hiç durulmaz. Genette’in andığı, yanmetinsel unsurlar birbirlerinden son derece farklıdır ancak hepsi de okurun metin karşısındaki tepkisini koşullandırır. Yanmetin, okurun ilgisini çektiği gibi okumasını da bir ölçüde yönlendirir; çoğu zaman okuru tanıdığı varsayılan öteki eserlere göndererek, onlarla ilgili kökensel, biçimsel ve izleksel ipuçları verir (Aktulum, 2011, 479).

Göstergelerarasılık kavramının da çalışmamız açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kavramın Roman Jacobson’un *Essais de Linguistique Générale* başlıklı kitabında kullanıldığını söyleyen Kubilay Aktulum göstergelerarası çevirinin “dilsel göstergelerin dilsel olmayan gösterge dizgeleri aracılığıyla yorumuna” dayandığını belirtmektedir (2011, 17). Aktulum’a göre, Jacobson “göstergelerarası bir aktarımdan”, “bir göstergeler dizgesinden bir diğerine, örneğin dilsel dilden müziğe, dansa, sinemaya ya da resme” aktarımdan söz ederek kendi göstergelerarasılık tanımlamasını yapmıştır. Göstergeler arasında gerçekleşen bu ilişkinin fark edilmesi ve incelenmesi çeviri edimi

açısından önemlidir. Bu nedenle, Aktulum'un da belirttiği üzere "iki farklı gösterge dizgesi arasındaki alışveriş işlemi, değişik gösterge dizgelerine ait yapılar arasındaki açık ya da kapalı ilişkileri belirten" (2011, 17) göstergelerarasılık kavramından çalışmamızda bu anlamda yararlanılacaktır.

2.4. Metinlerarasılık/Göstergelerarasılık ve "örnek okur"

Dikkatsiz ya da sıradan bir okurun eserde yer alan göstergeleri ve diğer metinlere yapılan göndermeleri fark etmesi olası değildir. Diğer eserlerin izlerini çoğu zaman göremezler veya görürler ancak anlamaları ve nereden geldiklerini bilmeleri beklenmez. Aktulum'a göre, Gerard Genette metinlerarasılık, (bir metnin başka metindeki somut varlığı) yerine, **metinselaşkınlık** (*transtextualité*) kavramını iki yapıt arasındaki olası her tür alışveriş anlamında kullanmaktadır. **Metinlerarasılık** (*intertextualité*) ise bu soyut **metinselaşkınlık** içerisinde anılan ilişki türlerinden birisidir. Diğer metinselaşkınlık türleri ise **anametinsellik** (*hypertextualité*) yani ana metni, ondan türeyen alt metne yalın bir dönüşüm ya da öykünmeyle bağlayan ilişki, **yanmetinsellik** (*paratextualité*) bir metnin başlık, resim vb. ikinci dereceden metinsel unsurlarla ilişkisi, **üstmetinsellik** (*architextualité*) metnin genel ulama sessiz, kapalı ya da kısa ve özlü bağlanması ve **yorumsal üst metin** (*métatextualité*) yani bir metni başka bir metne alıntı yapmadan, hatta adını bile anmadan bağlayan yorum ilişkisi olarak özetlenmektedir (Aktulum, 2011, 457). Tüm bu ilişkilerden haberdar olan okurun bilinçli olduğu iddia edilebilir. Özellikle çalışmamızda metinlerarası ve göstergelerarası göndermeler açısından zengin olduğu düşünülen kaynak eserin çevirisinde çevirmen tarafından erek eserde kullanılan dipnotlar bu açıdan eseri daha da zenginleştirmiştir diyebiliriz. Bu durum okurun işbirliğine gerek duyulmasına yol açmaktadır.

Bu minvalde, İtalyan çeviribilimci Umberto Eco'nun *örnek okur* kavramı kuramsal ve kavramsal bütüncede incelenecek bir diğer kavramımızdır. Eco'ya göre, metnin işbirliğine gidecek biri olarak öngörülen okur tipine "örnek okur" diyebiliriz. Eserde geçen öyküde oyunun kuralları vardır ve örnek okur oyunda kalmayı bilen kimsedir (Eco (çev. Kemal Atakay), 2016, 21-22). Çevirmen örnek okur olarak önce yazarla ardından erek dil okuruyla işbirliği içine girer. Bu işbirliğinin boyutlarını görmek için öncelikle Eco'nun da önem verdiği art alan bilgisi diyebileceğimiz okurun neyi bilip neyi bilmediğinin tartışıldığı ilk aşama önemlidir. Bir diğer aşama ise seçimlerden oluşmaktadır. Anlatı ormanlarının yollarının çatallanan bir bahçe olduğunu söyleyen Eco, ormanda çizilmiş patikalar bulunmadığında dahi herkesin belli bir ağacın sağından ya da solundan gitmeye karar vererek her karşılaştığı ağaçta bir seçim yaparak kendi güzergâhını belirlediğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla bir anlatı metninde okur her an bir seçim yapmaya zorlanır (2016, 18). Seçimler oyuna dâhil edilen okurun geçeceği en zor aşamalardan biri olarak görülebilir. İşbirliğinin boyutlarını derinlemesine görebilmemizi sağlayan son aşamasında örnek okuru görmekteyiz. Yazarla işbirliğinin devamını kendi kurduğu oyunla devam ettiren çevirmen, okurun örnek okur olarak oyuna girmesini bekler. Kendi kuralları ya da normları belli olan bu kurguda okurun söz hakkı, örnek okur olmayı kabul etmesiyle başlayacaktır.

Eco, örnek okurla simetri oluşturmak amacıyla örnek yazar adını verdiği varlığın aslında "üslup" olduğunu belirtir. Eco'ya göre, örnek yazar bir üslup olarak da tanınabilir ve bu üslubun öylesine belirgin, açık olması beklenir ki başka bir üslupla karıştırılması olanaksız olsun. Nitekim bir metni başlatan ses ile bir diğer metni başlatan sesin kesinlikle aynı olduğu anlaşılacaktır. Burada "ideal okur", "örtük okur" ve "gücül okur" kavramlarının her zaman eş anlamlı olmadığı hatırlatılmaktadır (Eco, 2016, 29). Eco'ya göre, kurmacaya inanmak, kurmaca karakterleri ciddiye almak, metinlerarası bir anlatı yaratır. "Kurmaca bir metin, okurların sahip olması gereken bazı bilgilere işaret eder, bazılarını kendisi kurar, kalanı belirsizdir; ancak elbette metin dev Ansiklopedi'nin tümünü keşfetme görevi

yüklemesiz” (Eco, 2016, 148). Çeviribilimciye göre, her metin, okurdan onun işine katılmasını isteyen tembel bir araçtır. “Bir metin, alıcının anlaması gereken her şeyi söylese mahvolurduk çünkü böyle bir metin asla sona ermezdi” sözüyle Eco’nun (2016, 14) okurun söylenmeyenden söylenmek isteneni anlama çabasının önemli olduğunu belirttiği düşünülebilir. Bu nedenle çevirmen ve okur arasındaki ilk işbirliğinin söylem ve göstergeler açısından metin üzerinde gerçekleşen bir işbirliği olduğu söylenebilir.

3. Araştırmanın uygulama yöntemi ve modeli

Araştırmamızın uygulama bütüncesinde Amerikan bilimkurgu yazarı Kim Stanley Robinson’ın 2012 yılında yayınlandığı *2312* başlıklı eseri ve çevirmen Mehmet İhsan Tatari⁷ tarafından aynı başlıkla gerçekleştirilen çevirisi yer almaktadır. Bu çeviri, *2312* adıyla İthaki yayınevi tarafından 2016 yılında yayımlanmıştır. *2312*’nin yazarı Robinson gezegenleştirme ustası olarak bilinen bir bilimkurgu yazarıdır ve bu eserinde bu özelliğini yetkin bir şekilde kullandığı görülmektedir. *2312*, yayın tarihinden 300 yıl sonrasına ilişkin astroloji, ekonomi, sanat, matematik, biyoloji, müzik, uzay mühendisliği, felsefe, gibi birçok alanda yaşanabilecek olaylara dair öngörüler içeren bir çevirikurgu eserdir. Eserin ana karakteri Swan Er Hong’un büyükannesi Alex’in ölümünü araştırırken başından geçen olayların anlatıldığı eserde tercüme gözlükleri ya da tercüme kemeri gibi çevirikurgu öğelerinin yanı sıra kubilere yer verildiği görülmektedir. Bu çevirikurgu tasarımlarıyla Robinson, yaşanacak bilimsel ve teknolojik gelişmeler sonucunda çeviri ediminin üç asır sonraki haline ilişkin öngörülerde bulunmaktadır.

Araştırmamızın yönteminde veri toplamak için kullanılacak neolojizm inceleme modeli “Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach” adlı ortak çalışmalarında Lucia Molina ve Amparo Hurtado Albir (2002) tarafından sunulan modeldir. Bu kapsamlı modelde, araştırmacılar bir neolojizm çeviri teknikleri sınıflandırması önermektedir. Bu önerinin neolojizm konusundaki kavramsal kargaşanın netlik kazanması ve belirgin örneklerle sınıflandırmalarını desteklemeleri sebebiyle neolojizm çalışmalarında yol gösterici ve aydınlatıcı olduğu düşünülmektedir. Özellikle neolojizm çevirilerinde “strateji”, “yöntem”, “teknik” gibi kavramlardan en doğrusunun “teknik” olduğu konusunda görüşlerini bildiren araştırmacılar, bunu örneklerle desteklemiştir. Çeviri tekniğinin işlevsel olup olmaması konusunda faydalı bir öneri olduğu düşünülen bu modelde tekniğin doğruluğundan çok işlevsel olup olmamasına odaklanılmıştır. Nitekim neolojizm çevirisi, bağlama ve metnin durumuna göre değişir. Molina ve Hurtado Albir’e göre, kullanılan teknik çevirmen tarafından yapılan bir seçimin sonucudur ve geçerliliği bağlama, çevirinin amacı ve okurun beklentileriyle alakalı çeşitli sorulara bağlıdır (Molina & Hurtado Albir, 2002, 509). Molina ve Hurtado’nun (2002) modelinde yer alan neolojizm çeviri teknikleri uyarlama (*adaptation*), genişletme (*amplification*), öyküntü (*calque*), telafi (*compensation*), betimleme (*description*), ödünç alma (*borrowing*), söylemsel yaratım (*discursive creation*), yerleşmiş eşdeğerlik (*established equivalent*), genelleme (*generalization*), dilbilimsel genişletme (*linguistic amplification*), dilbilimsel özetleme (*linguistic compression*), değiştirme (*modulation*), özelleştirme (*particularisation*), daraltma (*reduction*), ikame (*substitution*), sözcüğü sözcüğüne çeviri (*literal translation*), yer değiştirme (*transposition*) ve çeşitleme (*variation*) olarak 18 kategoride sınıflandırılmaktadır.

3. 1. *2312* başlıklı çeviri eserde neolojizm örnekleri

Yapılan okumalardan edindiğimiz bilgilerle çalışmamız boyunca elde ettiğimiz verileri değerlendirdiğimizde “yabancılaştırma” ile “yerleştirme” stratejileri kapsamında **öyküntü** (*calque*) ve **ödünçleme** (*borrowing*) birer neolojizm çeviri tekniği olarak okunabilir. *2312*’de sık sık geçen kimi

⁷ Çevirmenle ilgili daha fazla bilgiye **Ek-1**’den ulaşılabilir.

kavram, terim ve sözcüklerin çevirisinde bu stratejiler neredeyse eşit oranda kullanılmıştır. Bu bölümde çevirikurgu neolojilerinin çevirisine odaklanılarak Molina ve Hurtado Albir Modeli'ne uygun olarak neolojizm çeviri tekniklerinin örnekleri incelenecektir.

Öyküntü (*calque*)

Kaynak metindeki sözcüğün ya da söz öbeğinin birebir çevirisinin yapılarak aktarıldığı neolojizm tekniğidir. Çeviribilimci Özlem Berk, *Kuramlar Işığında Açıklamalı Çeviribilim Terimcesi* adlı kitabında öyküntüyü öğelerin sözcüğü sözcüğüne, sırası bozulmadan aktarılması olarak tanımlar ve “sciencefiction” teriminin “bilimkurgu” olarak çevrilmesini bir öyküntü örneği olarak paylaşır (2005, 42). Neolojizm örneklerini sunabilmek için incelememize öyküntü örnekleriye başlanacaktır. “**Qube**”⁸, “**kubi**”⁹ sözcüğü, kuantum bilgisayar anlamına gelen bir neolojizmdir. 2312’de yazarın “qube” terimini bir işletim sistemi ya da yazılım gibi tasarladığını görüyoruz. Kubi, beyne yerleştirilen ve kişiyle iletişim kuran, çeviri yapan ve kişinin sorularını cevaplayan çip formunda gelişmiş bir yapay zekadır. Bu kubilere kullanıcıları birer isim de verebilmektedir; Swan’ın kubisinin adı Pauline’dir ve günümüzdeki yapay zeka tasarımlarının daha gelişmiş bir versiyonudur denilebilir. Bu neolojizmin çevirisi öyküntü tekniğiyle yapılmıştır. Ayrıca bir diğer çevirikurgu neolojisi olan “**wristpad**” (p. 22) öyküntü tekniğinden yararlanılarak “**bilek paneli**” (s. 22) olarak çevrilmiştir. 2312’nin yazarı Kim Stanley Robinson’un bilimkurgu eseri *Red Mars*’ın çevirmen Sabri Gürses’in *Kızıl Mars*’ta yer alan çevirisiyle uyumlu olduğu için bu ifadenin çevirmen Mehmet İhsan Tatari tarafından tercih edildiği tespit edilmiştir. Eserde farklı gezegenler ya da yerlerde yaşayan toplulukları tanımlayan yeni sözcükler de yer almaktadır. Bu yeni sözcüklerin bazıları 2312’nin çevirisinde yerleştirilerek yer alırken bazıları ise eşdeğer çevirilerle erek metne aktarılmıştır. Bunlardan en sık kullanılan ve dikkat çekenleri olarak uyurgezerden esinlenerek yerleştirilen **güneşgezerler** (s. 7) (*sunwalkers*) (p. 3) ve hayalperest sözlükbiriminden esinlenen **güneşperestler** (s. 319), (*sun worshippers*) (p. 399) örnekleri gösterilebilir. Bu neolojilerin çevirisinde de öyküntü tekniğinden yararlanılmıştır. Yerleştirme yoluyla öyküntü tekniği kullanılarak çevirisi yapılan ulaşım araçlarına örnek olarak *blackliner* (p. 88) - **karasefer** (s. 77) ve *sexliner* (p. 127) - **sekssefer** (s. 107) sözcüklerini sunabiliriz. Son olarak, 2312’deki yer adlarının çevirisinde de öyküntü tekniğinden faydalandığı görülmüştür.

1. *High Road* (p. 68) **Yüksek Yol** (s. 59)
2. *Dawn Wall* (p. 5), **Şafak Duvarı** (s. 8)
3. *Plum Lake* (p. 46) **Erik Gölü** (s. 42)
4. *Suffering South* (p. 433), **Çilekeş Güney** (s. 348)
5. *Yes Tor* (p. 623), **Evet Tepesi** (s. 495)

Yukardaki listede yer alan bu özel isimleri, metnin dokusuna ve dolayısıyla dilin doğallığına yansımaya izin vererek Türkçeleştiren çevirmen Tatari, erek eserde tutarlı bir şekilde bu karşılıkları kullanarak doğal anlatımın devamlılığını sağlamıştır. Son olarak, *touchy-feely box* (p. 127) neolojizminin **dokun-hisset kutusu** (s. 108) olarak ifade edilmesiyle öyküntü tekniğinin kullanıldığı görülmüştür.

⁸ Bu örnek 2312 (Robinson, 2012, 22) adlı kaynak eserden alınmıştır. Çok sayıda örneğimiz olduğu için her seferinde tam bir referans vermenin metni ağırlaştıracağı düşünülmektedir. Bu nedenle sonraki örneklerimizde sadece sayfa numaraları referans verilecektir.

⁹ Bu örnek 2312 (Robinson (çev. Mehmet İhsan Tatari), 2016, 22) adlı erek eserden alınmıştır. Çok sayıda örneğimiz olduğu için her seferinde tam bir referans vermenin metni ağırlaştıracağı düşünülmektedir. Bu nedenle sonraki örneklerimizde sadece sayfa numaraları referans verilecektir.

Ödünç alma (*borrowing*)

Molina ve Hurtado Albir, neolojizm çevirisinde kullanılan ödünçleme (*borrowing*) tekniğinin iki şekilde yapıldığını belirtir. Bunlardan ilki olan “pure borrowing” kaynak dildeki sözcüğün olduğu gibi erek dilde kullanılması ve yazılışında herhangi bir değişiklik yapılmamasıdır. İkincisi ise “naturalized borrowing”, sözcüğün fonetik okunuşunun benimsenmesiyle yapılan ödünçleme tekniğidir. İkisi arasındaki farkın anlaşılması için araştırmacılar, *lobby* (**lobby**) ve *meeting* (**mitin**) sözcüklerini örnek vererek bu ayrımın İngilizce-İspanyolca dil çiftinde temsilini oluştururlar (Molina & Hurtado Albir, 2002, 511).

Ödünçleme örnekleri **pure borrowing**, yani sözcüğü olduğu gibi alma ve **naturalized borrowing**, yani sözcüğü fonetik okunuşuyla aktarma olarak iki kategoride sunulacaktır. İlk kategoride kaynak dildeki sözcüğün olduğu gibi erek dilde kullanıldığı örnekler yer verilmiştir. Bir iletişim/yazılım aracı olan “*waldo*” (p. 28, s. 27) sözcüğü bunun ilk örneğidir. Diğer örneklerden bazıları aşağıdaki listede sunulmuştur.

- A. *Passepartout* – iletişim/yazılım aracı (p. 249, s. 204)
- B. *Grindewald*– ulaşım aracı (p.127, s. 107)
- C. *goldsworthy* (p. 4, s. 6)
- D. *gaudeo* (p. 503, s. 401)
- E. *soletta* (p. 399, s. 319)
- F. *pluripotent* (p. 600, s. 477)
- G. *epithalamion* – festival adı (p. 635, s. 506)
- H. *data* (p. 17, s. 18)
- İ. *bowling* (p. 62, s. 54)
- J. *Eidgenössische Technische Hochschule Mobile - ETH Mobile* (p. 531, s. 425) - Bir ulaşım aracı olan bu kavram özgün eserde olduğu gibi Almanca kullanılarak ödünçleme yapılmıştır.

2312'nin çeviri sürecinde çevirmen kültürel neolojizmleri özellikle çevirmeyerek eserdeki çok dilli zenginliği korumaya çabalamıştır. Dipnotta açıklanmayan ve çevrilmeyen bu sözcük ve ifadeler örnek olarak bir tür bayram olan *Durga-puja* (p. 124, s. 106), bir ayın olan *pratahsamdhya* (p. 5, s. 8) ve bir festival olan *epithalamion* (p. 635, s. 506) gösterilebilir. Çevirmenin bu kararıyla hikâye dil açısından zengin bir ortamda anlatılmaktadır. Ayrıca çevirmenin zaman zaman dipnot kullanarak da bu tekniğe başvurduğu görülmüştür. Örneğin erek metne **vaporetto** (p. 102) olarak aktarılan neolojizm için “Venedik kanallarında taksi ya da otobüs gibi kullanılan motorlu tekne” (s. 88) tanımıyla okura kültürel bilgi sunulduğu görülmüştür. Dipnotlarla açıklanan **ödünçleme (pure borrowing)** örneklerinin bir kısmı aşağıdaki listede sunulmuştur. Diğer örnekler ise **Ek-2**'de sunulan listede yer almaktadır.

1. *stupa* (p. 2)

Dipnot - Budistlerin sık ziyaret ettikleri kutsal yerleri belirlemek için kullandıkları, kubbe biçimli sembol. (s. 5) – teolojik bilgi içeren dipnot

2. *goldsworthy* (p.2)

Dipnot - Arazi sanatı kitapta goldsworthy olarak geçiyor. Yazar bu isimle çağımızın en önemli sanatçısı Andy Goldsworthy'ye atıfta bulunuyor (s. 6) - kültürel ve sanatsal bilgi içeren dipnot.

3. *Sol Invictus* (p. 4)

Dipnot - Roma İmparatorluğu'nda güneş tanrısı. (s. 8) – teolojik bilgi içeren dipnot

Bu söz birimin "Batmayan Güneş" olarak dilimizde eşdeğer karşılığı olmasına rağmen çevirmen ödünçleme tekniğine başvurmuştur.

4. *abramovic* (p. 5)

Dipnot - Performans sanatı romanda abramovic olarak anılıyor. Yazar bu sayede hem bu sanatın en önemli isimlerinden biri olan Marina Abramoviç'e şapka çıkarıyor hem de kitapta bu sanatla ilgilenenlerin onun izinden gittiği izlenimini uyandırıyor (s. 8)

Göstergelerarasılık örneği olan bu dipnot, örnek okur çevirmen Mehmet İhsan Tatari'nin tespitini ve yorumunu içerir.

5. **Özgün eser:** Al-Jähiz, Al-Akhtal, Aristoxenus, Ashvaghosha, Kurosawa, Lu Hsün, Ma Chih-Yuan, Proust and Purcell. Thoreau and Li Po, Rumi and Shelly, Snorry and Pigalle. Valmiki, Whitman. Brueghel and Ives. Hawthorne and Melville.

It's said that the naming committee of the International Astronomical Union got hilariously drunk one night at their annual meeting, took out a mosaic of the first photos of Mercury, recently received, and used it as a dart-board, calling out to each other the names of famous painters, sculptors, composers, writers – naming the darts, then throwing them at the map. (p. 20)

Çeviri eser: El-Cähiz, El-Akhtal, Aristoksenos, Ashvaghosha, Kurosawa, Lu Sin, Ma Chih-Yuan, Proust ve Purcell. Thoreau ve Li Po, Celaleddin Rumi ve Shelly, Snorry ve Pigalle. Valmiki, Whitman. Brueghel ve Ives. Hawthorne ve Melville.

Söylentilere göre Uluslararası Astronomi Birliği'nin isimlendirme komitesi, genel kurul toplantısının gerçekleştiği gece zil zurna sarhoş olmuş, Merkür'ün yeni çekilen ilk fotoğraflarının mozaiklerini almış ve onu dart tahtası olarak kullanmıştı. Birbirlerine ünlü ressamların, heykeltıraşların, bestecilerin ve yazarların isimlerini söylüyor, dartlara o adlardan birini takıyor, sonra da haritaya fırlatıyorlarmış.

Dipnot - Merkür'ün kraterlerine verilen bu isimlerin hepsi gerçektir. (s. 21)

Bu dipnot örnek okur çevirmen Mehmet İhsan Tatari'nin gerçek bilgi paylaşımını içerir. Böylelikle, çevirmen yazarın okuru kandırmış olma ihtimalini ortadan kaldırmaktadır diyebiliriz. Çünkü çevirmen şüpheye yer vermeyen bilimsel bilgiyi paylaşarak okurla yaptığı gizli anlaşmayı sürdürür.

6. *Porquoi Pas* (p. 21)

Dipnot - (Fr.) Neden olmasın? (s.21)

7. *Waldo* (p. 28)

Dipnot - Robotları, mekanik kolları ya da makineleri uzaktan kontrol etme imkânı sağlayan, gerçek adı "telemanipülator" olan bir cihaz. Robert E. Heinlein'in Waldo adlı hikâyesinden esinlenilerek icat edildiğinden yazara ithafen bu isimle anılmaktadır. (s. 27)

Bilimsel bilgi içeren bu dipnot ayrıca metinlerarasılık örneği olarak değerlendirilebilir.

8. Macondo (p. 474)

Dipnot - Gabriel García Márquez'in Yüzyıllık Yalnızlık adlı romanında geçen hayali kasaba (s. 378)

Edebi bilgi içeren bu dipnot metinlerarasılık örneği olarak değerlendirilebilir. Örnek okur çevirmen Tatari bu göstergeyi okurla paylaşarak işbirliği yapmaktadır.

2312'nin çevirisinde, ikinci ödünç alma tekniği olan sözcüğün fonetik okunuşuyla erek metne aktarılması örneklerine de çok sık rastlanmaktadır. **Bu ödünçlemelerin (naturalized borrowing)** bazıları aşağıdaki listede sunulmuştur.

1. *kaleidoscope* (p. 90) – **kalydoskop** (s. 78)
2. *exoskeleton* (p. 103) – **eksoskeleton** (s. 89)
3. *hypotyposis* (p. 91) – **hipotipoz** (s. 79)
4. *entheogenic* (p. 342) – **entojenik** (s. 278)
5. *antiphony* (p. 409)– **antifoni** (s. 327)
6. *atrophy* (p. 411) – **atrofi** (s. 329)
7. *hebephrenia* (p. 441) – **hebefreni** (s. 353)
8. *reanimation* (p. 468) - **reanimasyon** (s. 374)

Bu kavram eserde önemli bir yere sahiptir diyebiliriz. Kahramanlarımız Swan ve Wahram'ın projesi olan **reanimasyon** önem arz etmektedir.

9. Genette was now, sitting there as she approached from the beach, **mycrofting** spiderlike in a raised chair that looked weirdly like a toddler's high chair at a restaurant. (p. 342)

Swan plaj tarafından yaklaşırken orada oturuyor, tuhaf bir biçimde restoranlardaki mama sandalyelerini andıran yükseltilmiş bir sandalyede bir örümcek misali **mycroftluk** yapıyordu. (s. 277)

10. "I'd like my lotus to **interpolate**, but how?" (p. 234)

"Nilüferimi **interpole** etmeyi çok isterdim ama nasıl?" (s. 193)

Dipnotlarla açıklanan **ödünçleme (naturalized borrowing)** örneklerinin bir kısmı aşağıdaki listede sunulmuştur. Diğer örnekler ise **Ek-3**'te sunulan listede yer almaktadır.

1. *ballardian* (p.623) – **ballardsı** (s. 495)

Dipnot: (Orj. Ballardian): J.G.Ballard'ın romanlarında ve hikâyelerindeki insan yapımı, kasvetli ve distopik mekanlara benzeyen yer (s. 495) - kültürel bilgi içeren dipnot (Metinlerarasılık)

2. *Vulconoids* (p. 84) – **Vulkanoidler** (s. 73)

Dipnot: Vulkanoid asteroitleri: Merkür ile Güneş arasında yer aldığı farz edilen, varsayımsal bir asteroit kuşağı. Eskiden burada Vulkan adında, Uzay yolu dizisine de eşin kaynağı olan bir gezegen olduğu düşünülürmüş (s. 73) - kültürel bilgi içeren dipnot (Metinlerarasılık)

Genişletme (*amplification*)

Molina ve Hurtado Albir'in modelinde genişletme kaynak metinde yer almayan detayların erek metne eklenmesiyle gerçekleşir. Dipnotların kullanımıyla yapılan genişletmeler bu kategoride değerlendirilir. Berk, genişletmeyi, kaynak metindeki bir düşünceyi daha iyi anlatabilmek ya da sözcüğün anlamını güçlendirmek amacıyla erek metne açıklayıcı bilgi eklemek olarak tanımlar. Berk'e göre, bazı çevirmenler okurlara açıklayıcı bilgiler vermek yerine onların sözlük ya da ansiklopedilere başvurmalarını isterken bazıları okuru dipnotlar, hatta eklerle bilgilendirmeyi tercih eder (Berk, 2005, 124). Genişletme, Molina ve Hurtado Albir'in listesinde azaltma tekniğinin zıttı olarak yer almaktadır.

Çeviri sürecinde çok fazla dipnot kullandığı için birçok kez genişletmeye başvurduğunu belirten çevirmen Tatari'nin özellikle okura tanıtmak istediği kavramlar ya da terimler için açıklama veya genişletme yoluyla erek metne eklemeler yaptığı görülmektedir. Eserin en güzel ve eğlenceli bölümlerinden biri olan **İapetus**'ta belirgin bir genişletme örneği bulunmaktadır. Betimlemelerin çok sık kullanıldığı, yaratıcı bir anlatım ve içselleştirme gibi birçok uslubün içiçe geçtiği bu özel bölüme KSR, "İapetus looks like a walnut, because it is squashed at the poles, and has a prominent equatorial bulge, both quite visible from space." (Robinson, 2012, 280) betimlemesiyle başlamaktadır. Çevirmen Mehmet İhsan Tatari'nin bu cümleyi "**Satürn gezegeninin üçüncü büyük uydusu olan İapetus** bir ceviz gibi görünür, çünkü uzaydan da rahatça seçilebildiği üzere kutuplarından basıktır ve ekvator bölgesi dışarı doğru çıkıntı yapar." olarak erek metne aktardığı görülmektedir. Böylece, yazarın tanımlama yapmadığı **İapetus** için çevirmenin bilgi vererek betimleme ve genişletme tekniklerinden yararlandığı görülmektedir.

Benzer bir genişletme örneğine **Wahram ve Genette** adlı bölümde rastlanmaktadır. Kaynak eserde "During the flight to Pluto and Charon, Wang's qube was able to ferret out quiet a bit more about the lawn bowler's brief life." (Robinson, 2012, 598) olarak yer alan cümle erek esere "Plüton ve **uydusu** Charon'a uçtukları sırada, Wang'ın kubisi çim bowlingçisinin kısa hayatı hakkında biraz daha bilgi ortaya çıkardı." (Robinson (çev. Mehmet İhsan Tatari), 2016, 476) olarak aktarılmıştır. Böylelikle Charon'un Plüton'un uydusu olduğu bilgisi eklenerek erek eser genişletilmiştir. 2312'nin çevirisinde çevirmene ait 105 dipnot bulunduğu için genişletme tekniğinin örnekleri olan bu dipnotlar ayrı bir bölümde metinlerarasılık ve göstergelerarasılık bağlamında ele alınmıştır (bkz. 3.2. Dipnotlarla Neolojizm Çevirisi).

Telafi (*compensation*)

Kaynak metinde yer alan bir bilgi unsurunu ya da biçimsel etkiyi kaynak metinle aynı yerde aktarılmasından dolayı erek metnin farklı bir yerinde aktarıldığı neolojizm çeviri tekniğidir. Aynı

zamanda bir yerleştirme örneği olduğu düşünülen ses oyunları çevirisi bu kategoriye örnek olarak gösterilebilir.

2312’de kurbağaların sesleriyle bir ses oyunu oluşturulan *Ramper!* (p. 112) – **Bunak!** (s. 96), *Robber – Robber – Robber* (p. 112) (Vrak Vrak Vrak) **Arak – Arak – Arak** (s. 96) çevirisi kargaların gakladığı “*Hawk*” (p.96) çevirisi için bir telafi olmuştur diyebiliriz. Özgün eserde “Swan knew a little of the crow language; they would say to each other “Caw, caw, caw,” as now, just chatting and then one word shout a word so clearly that it had become an English word – “Hawk!” – and they would scatter.” olarak yer alan bu cümlelerin çeviri eserde “Swan onların lisanından biraz anlıyordu; şimdiki gibi birbirlerine “gak, gak, gak,” ettiklerinde sadece sohbet ediyorlar demektir. İçlerinden biri sesini iyice yükseltip net bir şekilde, “Kartal!” dediğinde de dört bir yana dağılırlardı.” olarak aktarıldığı görülmektedir. Çevirmen Mehmet İhsan Tatari, “**kartal**” (s. 112) ve “**gak**” (s. 112) sesleriyle gerçekleştirdiği çevirisinde istediği uyumu sağlayamamış olsa da aynı sayfada yaptığı isabetli bir seçimle kurbağaların ses oyununu başarılı bir şekilde erek metne aktarmıştır. Bu nedenle, bu örneğin telafi tekniğine uygun olduğu düşünülmektedir. Eserin edebi değerinin ve yazar Kim Stanley Robinson’un üslubunun korunması açısından ses oyunlarının çevirisindeki bu başarının önemli olduğunu düşünülmektedir.

Betimleme (description)

Kaynak dilde kullanılan ifadenin ya da terimin işlevinin betimlenmesi yoluyla gerçekleşen neolojizm çeviri tekniğidir. Robinson’un eseri *Kızıl Mars’ta (Red Mars) rover* olarak **ödünçleme** (pure borrowing) yoluyla aktarılan (çev. Sabri Gürses) ulaşım aracının 2312’de **arazi aracı** (çev. Mehmet İhsan Tatari) olarak çevirilmesi betimlemeye örnek olarak gösterilebilir. Böylelikle, çevirmen betimleme tekniğinden yararlanarak neolojizm çevirisi gerçekleştirmiştir. Eserde geçen bir başka ulaşım aracı olan “*funicular*” (p. 234), “**raylı bir sistem**” (s. 286) olarak çevrilmiştir. Böylelikle çevirmenin neolojizm çevirisinde yine betimleme tekniğinden yararlandığı görülmüştür. Bu örneğin aynı zamanda **genelleme** tekniğine de dahil edilebileceği ve ilgili bölümde sunulacağı belirtilmelidir. İki kategori için de uygun bir örnek olduğu düşünülmektedir.

Söylemsel yaratım (discursive creation)

Bağlamdan tamamen ayrı bir çeviri yapılmasıyla geçici bir eşdeğerlik oluşturulan neolojizm çeviri tekniğidir. Yani ilk karşılaşıldığında akla gelmeyen bir anlamın erek metne aktarılmasıyla gerçekleşir. Molina ve Hurtado Albir, bu tekniğe örnek olarak *Rumble fish* adlı filmin İspanyolca’ya *La ley de la calle* olarak aktarılmasını göstermiştir (2002, 510). İspanyolca çevirisine baktığımızda “sokak kanunu” olarak aktarıldığını gördüğümüz bu ifade bağlama uygun yapılan çevirinin örneğini oluşturmuştur. Nitekim dilimize *Siyam balığı* olarak çevrilen 1983 yapımı bu Francis Ford Coppola filminin konusunda çete savaşlarının yer aldığı görülmüştür. Coppola’nın akvaryumu ve içindeki beta (siyam) balıklarını bir metafor olarak kullanarak anlatımını güçlendirdiği düşünülmektedir. Siyah beyaz çekilmiş olan bu filmde sadece beta (siyam) balıklarını kırmızı ve mavi renklerde görmekteyiz. Filmde yer alan bu detayın göstergeyi kuvvetlendiren bir anlatıma yol açtığı düşünülmektedir.

Red Mars’ta yer alan “*Terminator*” (p. 143) sözcüğü, *Kızıl Mars* çevirisinde “**Sınırlayıcı**” (s. 209) olarak karşımıza çıkmıştır. *Kızıl Mars’ta* toplam 4 kez kullanılan bu sözcüğü, eseri yayına hazırlayan Çetin Şan’ın, “Bir ay ya da gezegenin aydınlık ve karanlık kısımlarını ayıran sınır hattı” tanımlamasıyla dipnotta açıkladığı görülmüştür. 2312’de yer alan *Terminator* (p. 5) sözcüğünün ise çevirmen Mehmet İhsan Tatari tarafından söylemsel yaratım tekniğinden yararlanılarak erek metne **Tanyeri** (s. 8) olarak

aktarıldığı görülmüştür. Bu eserde ana karakterimiz Swan'ın yuvası olan bu yerin önemli olduğunu ve eserde onu anlatan ayrı bir bölümün yer aldığını görmekteyiz. Robinson, 2312'de **Tanyeri**'ni geliştirmiş ve daha çok detaylandırarak öykünün önemli bir parçası haline gelmesini sağlamıştır. Bu nedenle, çevirmenin "Gezegenin dönüş hızıyla eşzamanlı olarak hareket eden şehir" (Robinson (çev. Mehmet İhsan Tatari), 2016, 28) olarak tanımlanan *Terminator* için **Tanyeri**'ni kullanılması isabetli bir seçim olmuştur. Böylelikle, 2312'de önemli bir rolü olan bu yer isminin çevirisiyle söylemsel yaratım tekniğinin bir örneği oluşturulmuştur.

Yerleşmiş eşdeğerlik (*established equivalent*)

Erek dilin sözlüklerinde bulunan veya günlük yaşamda kullanılan bir karşılığının kullanıldığı neolojizm çeviri tekniğidir. 2312'de yer alan farklı gezegenler ya da yerlerde yaşayan toplulukları tanımlayan yeni sözcüklerin erek dilde eşdeğer ifadelerle karşılandığı örneklerini bu kategoride ele alabiliriz. Bunlardan bazıları, eserde yer alan topluluklar için kullanılan *fliers* (p. 304) – **uçucular** (s. 247) *spacers* (p. 359) – **uzaycılar** (s. 291), *surfers* (p. 312), **sörfçüler** (s. 253), *smart mob* (p. 249) – **akıllı grup** (s. 204) ve *ferals* (p. 182) – **yabaniler** (s. 156) olarak karşımıza çıkmaktadır. Çevirmenin bu toplulukların çevirisinde yerleşmiş eşdeğerlik tekniğinden yararlandığı görülmüştür. Bunun dışında eşdeğer bir karşılık bulunarak çevirisi yapılan ulaşım araçları da eserde dikkat çekmektedir. Bunlara örnek olarak *hopper* (p. 243) – **sıçrama mekiği** (s. 200) ile *swingby* (p. 58) – **yerçekimi sıçrayışı** (s. 51) verilebilir. Çevirmen Mehmet İhsan Tatari'nin bu iki ulaşım aracının çevirisinde yerleşmiş eşdeğerlik tekniğinden yararlandığı görülmüştür. Son olarak, *anthropology* (p. 394) için kullanılan "**beşeriyet**"in (s. 316) de bu kategoride yer aldığı düşünölmektedir. Erek metinde çevirmen tarafından kullanılan bu eşdeğer karşılıklar yerleşmiş eşdeğerlik örnekleri olarak değerlendirilebilir.

Sözcüğü sözcüğüne çeviri (*literal translation*)

Kaynak metinde yer alan ifadelerin 2312'de yer alan farklı gezegenler ya da yerlerde yaşayan toplulukları tanımlayan sözcüklerden *Saturnian* (p. 23) – **Satürlü** (s. 23), *Jovian* (p. 68) – **Jüpiterli** (s. 59), *European* (p. 68) – **Europalı** (s. 59), *Mercurial* (p. 23) – **Merkürlü** (s. 23) gibi topluluk adlarının dilimize sözcüğü sözcüğüne çeviri tekniği kullanılarak çevrildiği görölmektedir. Bir başka sözcüğü sözcüğüne çeviri örneği, eserde bir asteroit adı olarak kullanılan *Programming Error* (p. 61) ifadesinin **Programlama Hatası** (s. 52) olarak çevrilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Dönem isimlerinin çevirisinde de bu teknikten yararlanıldığı görülmüştür. *The Late Heavy Bombardment* (p. 121) ifadesi **Geç Dönem Ağır Bombardıman** (s. 103) olarak erek metinde sözcüğü sözcüğüne çeviri örneği oluşturmuştur.

Genelleme (*generalization*)

Erek dilde daha genel bir ifade kullanılması suretiyle yapılan neolojizm çeviri tekniğidir. Bu modelde, özelleştirmenin zıttı olarak belirtilir. Çevirmen Mehmet İhsan Tatari'nin 2312'nin çevirisinde 3 kez genelleme tekniğini kullandığı tespit edilmiştir. Genelleme tekniğinin örneği olarak kaynak metinde bir ulaşım aracı olan "*funicular*" (p. 234) sözcüğünün erek metne "**raylı bir sistem**" (s. 286) olarak aktarılmasını gösterebiliriz. Diğer genellemelerin de benzer örneklerden olduğunu söyleyebiliriz.

Uyarlama (*adaptation*)

Kaynak metindeki bir kültür unsurunu erek kültürdeki bir ifadeyle karşılamak olan neolojizm çeviri tekniğidir. Molina ve Hurtado Albir'e göre, bu teknik Vinay ve Darbelnet'in uyarlama ve Margot'un kültürel eşdeğerlik kavramlarına denk gelmektedir. İngilizce'deki **baseball** sözcüğünün İspanyolca'da

futbol ile karşılaşılması buna örnek olarak gösterilmektedir (2002, 509). 2312’de yer alan uyarlama örneklerinin bazıları aşağıdaki listede sunulmuştur.

1. *noodle* (p. 356) – **şehriye** (s. 291)
2. *Uh - oh* (p. 117) sesi dilimizde şaşırma durumunda çok sık kullanılan **Hayda...** (s. 100) ifadesiyle karşılaşmıştır.
3. "Thus you prove *motion is real.*" (p. 162)
"**Harekette bereket var** demek istiyorsun yani." dedi Wahram. (s. 132)

İncelememizde yapılan bulgu değerlendirmede dilbilimsel genişletme (*linguistic amplification*), dilbilimsel özetleme (*linguistic compression*), değiştirme (*modulation*), yer değiştirme (*transposition*), özelleştirme (*particularisation*), daraltma (*reduction*), ikame (*substitution*) ve çeşitleme (*variation*) tekniklerine bu eser karşılaştırılmasında rastlanılmamıştır.

3.2. Dipnotlarla neolojizm çevirisi

2312 adlı özgün eserde yazar hiç dipnot kullanmamıştır ancak çeviri eserde toplam **107** dipnot bulunmaktadır. Bunlardan **105**’i çevirmen Mehmet İhsan Tatarı’nın notu olup sadece ikisi eseri yayına hazırlayan Ömer Ezer’e aittir. Çevirmene ait dipnotların **32**’sinde metinlerarası ve göstergelerarası göndermelerle okurun yönlendirildiği ve metinlerarası bir yolculuğa davet edildiği görülmektedir. Diğer dipnotların tarihi, teolojik, kültürel, sanatsal, edebi, bilimsel, arkeolojik ve coğrafi bilgiler paylaşmak için kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca çevirmenin kısaltmaların açıklaması ya da farklı dillerden (Latince, Fransızca, Almanca vb) kullanılan sözcük ya da ifadelerin çevirisi ve açıklamaları için dipnotlardan yararlandığı söylenebilir. Aşağıdaki listede farklı kategorilerden çeşitli dipnot örnekleri sunulmaktadır.

1. *Pachinko Day* (p. 62) **Pachinko** Günü (s. 54)
Dikey bir tilt oyununa benzeyen, birden fazla küçük topla oynanan bir tür Japon oyunu

Bu dipnot ile okura kültürel bilgi sunulmaktadır.

2. “*We live an hour and it is always the same.*” he recited. (p. 180) “**Bir saat yaşıyoruz ve o da hep aynı,* diye ezberden okudu.** (s. 150)
Yazarın kendi kitabı Antartika’ya yaptığı bir gönderme

Bu dipnotun metinlerarasılık içerdiğini söyleyebiliriz. Çevirmen yazarın kendi eserlerinden biri olan *Antartika*’ya yaptığı göndermeyi dikkatli bir okur olarak yakalamış ve bunu diğer okurlarla paylaşmıştır.

3. “*One’s thoughts and moods darkened to a sometimes fuligin black.* (p. 201) “Düşünceleriniz ve ruh haliniz **fuligin karasına** bürünüyordunuz.* (s. 167)
“Siyahtan daha siyah” olarak tanımlanan kurgusal bir madde. Gene Wolfe’un “The Book of the New Sun” adlı kitabına bir gönderme

Bu dipnotun da benzer şekilde metinlerarasılık içerdiğini söyleyebiliriz.

4. *mal du siecle* (p. 441) - **mal du siecle** (s. 353)

(Fr.) *Yüzyılın hastahğı (melankoli)*

Yazarın Latince, Almanca, Fransızca ya da Japonca gibi farklı dillerdeki kavramlar ya da terimleri kullandığı zaman çevirmenin dipnot düşerek kavramların çevirisini eklediği ve böylelikle metni açıklama ya da ekleme yaparak genişlettiğine örnek olarak bu dipnotu gösterebiliriz.

5. *Maxfield Parish blue* (p. 635) – **Maxfield Parish mavisiydi** (s. 504)

Amerikalı bir ressam

Bu dipnot ile okura sanatsal bilgi sunulmaktadır.

2312'nin çevirisinde bu kadar çok dipnot kullanılmış olmasının nedeninin yazarın neolojizm açısından zengin eserler üretmesiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim KSR'nin *Forty Signs of Rain* adlı bilimkurgu eseri Türkçe'ye çevrildiğinde çeviri eserin küçük bir sözlükle yayınlandığı görülmüştür. *Yağmurun Kırk İşareti* adıyla Resif Yayıncılık tarafından 2010 yılında yayınlanan bu eserde çevirmenler bir liste oluşturmuştur. Bir nevi dipnotların sunulduğu bu listede çevirmenler Emre Yerlikhan ve Koray Özbudak eserde geçen bazı terim ya da kavramların açıklamasıyla birlikte bazı kısaltmaların da açıklamasına yer vererek okurun eseri okurken yararlanması için bir sözlük sunmuştur. Yine Robinson'un dilimize çevirmen Sabri Gürses tarafından kazandırılan bilimkurgu eseri *Red Mars*'ın çevirisi *Kızıl Mars*'ta toplam **83** adet dipnot olduğu tespit edilmiştir. Eseri yayıma hazırlayan Çetin Şan yeni kavram ve terimleri ya da kısaltmaları dipnotlarla açıklamıştır. Eserde yer alan dipnotların göstergelerarasılık ve metinlerarasılık içerenlerinin tam listesi **Ek-4** ve **Ek-5**'te sunulmuştur. Bu listelerden ilgili dipnotların kullanıldığı sözcük ve ifadelere erişilebilir.

3.3. Kısaltmalarda neolojizm çevirisi

Öyküntü yoluyla yapılan neolojizmlerin çevirisine kısaltmalarda da rastlanmıştır. Çevirmen kısaltmaları olduğu gibi erek esere aktarmaktansa açıklama yoluyla çevirmeyi tercih etmiştir. Örneğin kaynak eserde geçen **ADHD** kısaltmasının erek eserde “dikkat eksikliği ve hiperaktif bozukluklar” (p. 226, s. 187) olarak çevrildiği görülmektedir. Yapılan diğer kısaltma açıklamalarından bazıları aşağıda sunulan listede yer almaktadır.

- **ACID** – görünüşte nedensiz yere aniden ölüm (p. 209, s. 174)
- **NGO** – Hükümet için çalışmayan (p.209 s. 174)
- **LD** – Ölümcül doz (p. 187, s. 156)
- **RNA** – Riayetsizlik Nedenlerini Azaltma (p. 427, s. 342)
- **SERP** – Kırsal Yoksulluğu Önleme Derneği (p. 427, s. 342)

4. Çevirmen-okur işbirliği: neolojizm çevirisinde yeni arayışlar

Neolojizm çevirisi incelenmesi için elverişli ve zengin olduğu düşünülen çevirikurgu eserlerde çevirmen farklı tekniklerden yararlanabilir. 2312'nin neolojizm çevirisi bağlamında gerçekleştirilen incelememizde çevirmenle okurun işbirliğini gerektiren yeni arayışların bulunduğu görülmüştür. Bu bölümde, çevirmenin 2312'deki neolojizm çevirilerinde yararlandığı yeni teknikler ele alınmıştır.

Karşılaştırmalı eser incelemesinde, dipnotlarda açıklanmayan neolojizm örneklerinin yanı sıra, metin içinde açıklanan örnekler olduğu görülmüştür. Kaynak eserde yazar tarafından açıklanan yabancı terimlerden oluşan bu kategori neolojizm çevirisini çeşitlendirmektedir. Bu nedenle, bir tür neolojizmle başa çıkma yöntemi olarak görülebilir. Çevirikurgu türüne özgü çeviri ve dille ilgili açıklamaların bu şekilde karşısına çıkmasıyla okur da karakterle birlikte bir öğrenme sürecine dahil olma fırsatı bulabilmiştir. 2312'de tercüme kemerini kullanarak Çince öğrenmeye çalışan Kiran'ın öğrendiği kavramları okur da onunla eş zamanlı olarak öğrenir. *Xuan - geride bırakılan* (p. 329, s. 268), *Xiaojinku - küçük altın depolama merkezleri* (p. 319-320, s. 260), *Xuanfu - süregiden kaos* (p. 319-320, s. 260) ve *Yinxing gongzi - görünmez ücret* (p. 319-320, s. 260) ile *anacoenesis* (p. 166-167), (s. 139) ve *synchotesis* (p. 166-167), (s. 139) bunların örnekleri olarak sunulabilir. Swan'ın kubisi Pauline ile konuşmasından belagat yöntemleri olduğunu öğrendiğimiz *anacoenesis* ve *synchotesis* için ilgili açıklama yine Pauline tarafından yapılmaktadır. İlerleyen bölümlerde Çince kavramların kaynak metinde olduğu gibi kullanılarak yabancılaştırma stratejisinden yararlandığı görülmektedir. Çevirmen Tatarı'nın, karakterimiz Kiran'ın bu Çince sözcükleri öğrendiğini ve kullanabildiğini düşünmemizi istediği söylenilebilir. Bu nedenle, çevirmen-okur işbirliğine kapı aralayan bir yaklaşımın varlığından söz edilebilir.

Bir başka çevirmen-okur işbirliğini gerektiren neolojizm çevirisine karşılaştırmalı eser incelemesinde dipnotlarda açıklanan neolojizm örneklerinde rastlanmıştır. *Bardo* kavramının “**Bardo** halinde süzülüyor.” (p. 92, s. 80) olarak erek metne aktarıldıktan sonra “Budizm inancına göre ruhun ölüm ile yeniden doğum arasındaki ara hali” teolojik dipnotu düşülerek açıklama yapıldığı görülmektedir. Eserde dipnot verilmeyen neolojizm örnekleri de mevcuttur. Buna örnek olarak *Salvia divinorum* (p. 87, s. 76) gösterilebilir. Meksika'da yetişen bir bitki türü olduğunu öğrendiğimiz bu bitkinin adı **Liste 3**'te herhangi bir dipnot ya da açıklama veya genişletme yoluyla ekleme yapılmadan özgün haliyle kullanılmaktadır. Kendinden önce ya da sonra kullanılan diğer bitki isimlerinin ise çevirilerek aynı listede yer aldığı görülmektedir.

Ses oyunlarının çevirisi de neolojizm çevirisi olarak değerlendirilebilir. 2312'de ses oyunlarının çevirisinin güzel örneğini kurbağaların sesleriyle oluşturulan *Ramper!* (p. 112) – **Bunak!** (s. 96), *Robber – Robber – Robber* (p. 112) (Vrak Vrak Vrak) **Arak – Arak – Arak** (s. 96) çevirisinden daha önce bahsedilmiştir. Ayrıca, *meet mate* (p. 620) için kullanılan ses uyumu içeren **tanış çiftleş** (s. 493) ikilisi ve *live-die-lie* (p. 625) üçlüsü için kullanılan **yiten-kalan-yalan** (s. 497) çevirileriyle yapıldığı görülmektedir. Metnin edebi değeri ve yazarın üslubunun korunması açısından ses oyunlarının çevirisindeki bu başarının önemli olduğunu söylemek gerekir.

Sonuç olarak, 2312 adlı çevirikurgu eserin çevirisinde en çok karşılaşılan neolojizm çeviri tekniğinin ödünçleme olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra dipnotların da dâhil olduğu genişletme ve öyküntünün de sık kullanılan neolojizm çeviri stratejileri olarak tespit edildiği söylenebilir. Çevirmen Tatarı'nın hiç kullanmadığı tekniklerin ise dilbilimsel genişletme, dilbilimsel özetleme, değiştirme, yer değiştirme, özelleştirme, daraltma, ikame ve çeşitleme olduğu görülmüştür. Mevcut araştırmada hem neolojizm çevirilerinde bir genişletme tekniği olarak tanımladığımız hem de yanmetinsellik kapsamında incelediğimiz metinlerarasılık açıklaması içeren dipnotların sayısının yüksek olduğu görülmüştür. **105**'i çevirmen notu olan dipnottan **32**'si okuru farklı sanat eserlerine taşıyarak onu metinlerarası ya da göstergelerarası bir yolculuğa çıkarmaktadır. **11**'i göstergelerarası, **21**'i metinlerarası göndermeler içeren bu dipnotların örnek okuru işbirliğine davet etmesiyle çevirmen ve okur arasında bir işbirliğine yol açtığını söyleyebiliriz. Ayrıca bu durum neolojizm çevirisinde yeni bir arayış olarak değerlendirildiği takdirde neolojizm çevirilerine farklı bir açıdan bakabilmemizi sağlayabileceği düşünülmektedir.

5. Sonuç

Neolojizm çevirilerinde yabancı sözcüklerin kullanımının daha çok tercih edilmesi olan ödüncleme dilbilimcilere göre yeni bir durum değildir. Dilbilimcilerin bakış açısında yeni bir eğilim olmayan yabancı sözcüklerin yeğlenmesi dilimiz açısından ciddi bir sonuç getirebilir. Doğan Aksan bazı sözcüklerin unutulması hatta sözcük ölümlerine rastlanmasını bu eğilimin bir sonucu olarak değerlendirmiştir (2009, 24) Ancak bu genel eğilimin çevirmenlerin bu konudaki gayretiyle daha olumlu bir yöne aktarılabilereği düşünülmektedir. Çevirmenlerin neolojizm çevirilerindeki gayreti ve istekliliği ve okurların bu yeni sözcükleri kabuldeki isteği çevirmenleri dillerin yaratıcı gücünü daha fazla kullanma konusunda teşvik edebilir.

Neolojizm çevirilerinde izlenen modellerde *yöntem*, *strateji* ve *teknik* kavramları konusundaki kavram tartışmasına açıklık getiren ve sınıflandırmalarını belirgin örneklerle destekleyen Molina ve Hurtado Albir'in (2002) modelini bu çalışmada kullanmamızın nedeni bu modelin içinde barındırdığı çeşitliliğin çevirikurgu eserlerdeki neolojizm çevirilerinin incelenmesi için uygun olduğunun düşünümesidir. Bu yüzden, Molina ve Hurtado Albir'in modelinin bu tür çalışmalarda yol gösterici ve aydınlatıcı olduğu söylenebilir.

İncelenen çevirilerde, neolojizmler için kullanılan metinlerarası dipnotlar, okurla yapılan bir anlaşmanın varlığına işaret eder niteliktedir diyebiliriz. Hem yanmetinsel öğeler hem de bir neolojizm çeviri tekniği olarak değerlendirebileceğimiz dipnot kullanımının 2312'de çok sık karşılaşılan bir neolojizm çeviri tekniği olduğunu söylemek mümkündür. Yanmetinsel öğeler olarak dipnotların kullanımını, ödüncleme tekniğinin kullanılmasıyla birlikte okurun kavram hakkında bilgilenmesine olanak sağlanmaktadır. Aynı zamanda, okur başka metinlere de yönlendirilerek metinlerarası bir yolculuğa davet edilmektedir. Bu vesileyle okurun örnek okur olarak Eco'nun (2016) anlatı ormanlarında tanımladığı türden bir yolculuğa çıkması mümkün olmaktadır. Böylelikle, çevirmen tarafından okura hem söz konusu kavrama dair gerekli açıklama ya da betimleme sunulurken hem de kavramın kökenine inebilmesi ve kaynağa ulaşabilmesi için bir fırsat verilmektedir diyebiliriz. Diğer sık rastlanan neolojizm tekniği ise öyküntüdür. Çevirmen pek çok kez bu tekniğe başvurarak özellikle çevirikurgu kavramlarını çevirmiştir. Bu seçimin çalışmamız açısından anlamlı olduğu düşünülmektedir. Özellikle çevirikurguya dair tasarımların çevirilerinde yenilikçi çözümler arayışında olduğu görülen çevirmenin öyküntü tekniğinden bu kadar sık yararlanması neolojizm çevirisi ve çevirikurguda neolojizmin çevirisi bağlamında önemli bir bulguya işaret ediyor olabilir. Daha önce de belirtildiği üzere, karşılaştırmalı eser incelemesi sonucunda hiç rastlanmayan neolojizm çeviri tekniklerinin dilbilimsel genişletme, dilbilimsel özetleme, değiştirme, yer değiştirme, özelleştirme, daraltma, ikame ve çeşitleme olduğu görülmüştür.

Çeviribilimde genellikle ikili karşıtlıklar üzerinden değerlendirilen kavramlar olan görünürlük/görünmezlik, çevirmenin sesi/sessizliği veya yerlileştirme/yabancılaştırma tartışması bu araştırmanın odağında yer almamaktadır. Ancak bu konuyla ilgili çalışmamızı ilgilendiren bir detaya dikkat çekmemiz gerekir. Çevirmenin sesi ve görünürlüğü konusunda, 105 dipnot düşen bir çevirmenin metnin içinde uyguladığı neolojizm teknikleriyle de hayli görünür olduğu ve sesini okura sık sık duyurduğu aşıkârdır. Buradan yola çıkarak dijital çağın profesyoneli olarak çevirmenlerin artık daha görünür olduğu ve tabii olması gerektiği konusundaki yargımızı dillendirmek yerinde olacaktır. Yerlileştirme ile yabancılaştırma stratejileri konusunda ise ölçülü ve dengeli bir yaklaşımın dili besleyeceğine inanılmaktadır.

Çalışmamızın bir diğer sonucu da metinlerarasılığın ve göstergelerarasılığın çevirmenle okurun işbirliğini gerektirdiğini işaret eden bulgulara ulaşmış olmamızdır. Örnek okur olarak merak uyandıran kavramları araştıran çevirmen Tatari, okurlara kültürel, bilimsel, coğrafi ya da teolojik bilgi sunmak için dipnot kullanarak bu yanmetinsellikten yararlanmışır. Çevirmen ile okur arasında işbirliği gerektiren çevirmen notlarının metinlerarasılık ya da göstergelerarasılık içerlerinde özellikle bu işbirliğinin belirgin olduğu düşünülmektedir. Çevirmenin okurla dipnotlar aracılığıyla bilgi paylaşırken çevirmen-okur işbirliği gerektiren bir yolda meraklı ve ilgili okurları kaynağın doğruluğunu kontrol etmesi için araştırmaya teşvik ettiğini düşünebiliriz. Böylelikle, çevirmenin metinlerarasılıkla göstergelerarasılık konusundaki yetkinliğinin çevirmen-okur işbirliğine yol açtığı görülmüştür.

Sonuç olarak, daha bütüncül bir bakış açısıyla çevirmen tarafından çeviri esere eklenen dipnotlar okurun beğenisi ve kabulüyle çok daha işlevsel bir rol üstlenebilirler. Çeviri eserde neolojizmin etkisini ve işlevini elbette çevirmenin kararı belirleyecektir. Nitekim çevirmen Mehmet İhsan Tatari dipnotları aslında çevrilemezlik döngüsünün kırılması amacıyla bir son çare olarak değil, erek dilin zenginliğini olabildiğince açığa çıkarmak ve kaynak dilin de kendi zenginliğini göstermesine fırsat tanımak için kullanmaktadır. Dillerin gelişimi de yüzyıllar boyunca bu etkileşimle mümkün olmuştur. Özellikle çevirikurgu gibi yeni sözcük türetmeye elverişli bir türde eser seçimi yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu eserin seçilmesinin ve bu konuya odaklanılmasının nedeni geleceği öngören çevirikurgu eserlerin günümüzde kullanılan dilin gelecekte geçireceği değişiklikleri öngörebilmesindeki güçten kaynaklanmaktadır diyebiliriz.

Kaynakça

- Aksan, Doğan. 2009. *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim)*. 3. Cilt. 5. Baskı. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.
- Aksoy, Özge & Selmin Söylemez, Ayşe. 2023. Translation of Neologisms in Science Fiction: The Textual Reality or Unreality of the Target Text. *İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi*. 18/107-122.
- Aktulum, Kubilay. 2011. *Metinlerarasılık/Göstergelerarasılık*. Kanguru Yayınları. Ankara.
- Akyıldız, Ekim. 2021. *Margaret Atwood'un the Handmaid's Tale Başlıklı Eserindeki Neolojizmler ve Türkçe Çevirisinde Kullanılan Çeviri Teknikleri*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi.
- Apaydın, Tuğçe. 2020. Neolojizm Çevirileri Üzerine Bir İnceleme: Alice's Adventures in Wonderland ve Through the Looking Glass Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 13/73. 27-41.
- Bayar, Zühtü. 2001. *Bilimkurgu ve Gerçeklik*. Broy Yayınevi. İstanbul.
- Berk, Özlem. 2005. *Kuramlar Işığında Açıklamalı Çeviribilim Terimcesi*. Multilingual Yabancı Dil Yayınları. İstanbul.
- Delabastita, Dirk. 2004. Literary Style in Translation: Archaisms and Neologisms. In H. Kittel (Ed.), *Übersetzung Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung*, 1. Teilband. Berlin/New York. s. 883-888.
- Dursun Önen, Kübra Fatma. 2023. Bir Neolojizm Örneği: Medeniyet Kavramının Türkçe Kurgu Dışı Metinlerdeki Serüveni. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. 12/251-260.
- Eco, Umberto. 2016. *Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti*. çev. Kemal Atakay. Can Yayınları: İstanbul.
- Kaindl, Klaus, Karlheinz Spitzl. 2014. *Transfiction: Research into the Realities of Translation Fiction*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam / Philadelphia.
- Kaindl, Klaus. 2014. Of Dragons and Translators: Foreignness as a Principle of Life: Yoko Tawada's "St. George and the Translator". *Transfiction: Research into the Realities of Translation Fiction*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia.

- Kaindl, Klaus. 2018. "The Remaking of the Translator's Reality: The Role of Fiction in Translation Studies". *The Fictions of Translation*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia.
- Kavruk, Fatma Ülkü. 2022. *Kurgusal Diller, Kültürel Neolojiler ve Çeviriyaratım: İngilizceden Türkçeye ve Almancaya Aktarımlar*. Doktora Tezi. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi. Ankara.
- Molina, Lucia & Hurtado Albir Amparo. 2002. Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach. *Meta Translators' Journal*, 47 (4), 498-512.
- Newmark, Peter. 1988. *A Textbook of Translation*. Prentice Hall International (UK) Ltd. London.
- Robinson, Kim Stanley. 2003. *Kızıl Mars*. çev. Sabri Gürses. Kabalıcı Yayınevi: İstanbul.
- Robinson, Kim Stanley. 2010. *Yağmurun Kırk İşareti*. çev. Emre Yerlikhan, Koray Özbudak. Resif Yayıncılık: İstanbul.
- Robinson, Kim Stanley. 2012. *2312*. Orbit Publishing: Hachette Book Group. New York, United States of America.
- Robinson, Kim Stanley. 2016. *2312*. çev. Mehmet İhsan Tatari. İthaki Yayınevi: İstanbul.
- Vardar, Berke. 2002. *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Multilingual Yabancı Dil Yayınları. İstanbul.
- Yetkin Karakoç, Nihal. 2014. Structural Calques in Neologism Translation and Unintelligibility: The Case of Generation X. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9/3. 1611-1619.

Ekler**Ek – 1****Çevirmen Mehmet İhsan Tatari**

25 Temmuz 1980 İstanbul doğumlu Mehmet İhsan Tatari İzmir’de yaşamaktadır. Çevirmen, Ege Üniversitesi Tekstil Mühendisliği ve Anadolu Üniversitesi İşletme bölümlerinde eğitim görmüştür. “Yorgun Savaşçı’nın Günlüğü” adlı blog sayfasını yazdığı hikâyeleri yayınlamak için oluşturan yazar/editör/çevirmen Tatari uzun bir süredir çevirileri, makaleleri, incelemeleri ve kısa hikâyeleriyle “Kayıp Rıhtım” adlı edebiyat sitesinde faaliyet göstermektedir. Temmuz 2009’da başladığı bu faaliyetlere uzun süre site yöneticisi ve genel yayın editörü olarak devam ettikten sonra sadece çevirmen olarak devam etme kararı almıştır. Tatari aynı zamanda edebiyat, sinema ve çizgi roman alanlarında 2006 yılından beri internet üzerinden yayın yapan “Gölge E-Dergi” adlı dergiye serbest yazar olarak makale, hikâye, röportaj ve incelemelerle katkıda bulunmaktadır. Çevirmen 2010 ve 2013 yılları arasında yayınlanan dört eserinin yanı sıra bilimkurgu, korku ve fantastik kurgu türünde birçok eserin çevirmenliğini ve editörlüğünü yapmıştır.

Ek – 2**Ödünçleme (pure borrowing) dipnot listesi**

1. *Exergasia* - (Lat.) Aynı fikri farklı kelimelerle tekrar tekrar ifade etmek anlamındaki bir belâgat şekli (s.22) - çeviri dipnotu
2. *Furioso* - (İt.) Öfkeli (s. 25) - çeviri dipnotu
3. *İo* - Jüpiter'in uydularından biri. (s. 31) - bilimsel bilgi dipnotu
4. *Callisto* - Jüpiter'in en büyük ikinci doğal uydusu. Güneş sistemindeki en büyük üçüncü uydudur (s. 57) - bilimsel bilgi içeren dipnot
5. *Deinococcus radiodurans* - Bir bakteri türü. Radyasyona karşı bilinen en dayanıklı canlılardan biridir. (s. 61) - bilimsel bilgi dipnotu
6. *Titan* - Satürn'ün en büyük uydusu. (s.17) - bilimsel bilgi dipnotu
7. *Vesta* - Asteroid Kuşağı'ndaki en büyük ikinci göktaşı. (s. 18)- bilimsel bilgi dipnotu
8. *Enceladus* - Enceladus: Satürn'ün altıncı büyük uydusu (s. 78) - bilimsel bilgi içeren dipnot
9. *Bardo* - Budizm inancına göre ruhun ölüm ile yeniden doğum arasındaki ara hali. (s. 80) - teolojik dipnot
10. *hawala* - Çoğunlukla Orta Doğu, Kuzey Afrika ve Hindistan bölgelerinde kullanılan, güvene ve tanışıklığa dayalı, gayriresmi bir para, mal ya da insan aktarma metodu. (s. 101) - kültürel bilgi içeren dipnot
11. *Kokopelli* - Flüt çalan, kambur biri olarak betimlenen ve Güney Amerika yerlileri arasında yaygın olan bir bereket tanrısı figürü. Genellikle kafasında kuştüyüne veya antene benzeyen çıkıntılar bulunur. (s. 122) - kültürel bilgi içeren dipnot
12. *vazopressin* - Memelilerin büyük çoğunluğunda bulunan, vücuttaki su dengesini sağlayan hormon. (s. 149) - bilimsel bilgi içeren dipnot
13. *reductio ad absurdum* – (Lat.) Saçma olana indirgeme yöntemi (s. 151) - bilimsel bilgi içeren bu çeviri dipnotu yazarın *Red Mars* adlı eserinin çevirisinde de dipnot olarak yer almıştır.
14. *Jeeves* - Pek çok kısa hikâyeye, romana, filme ve muzikale konu olan zeki ve güvenilir kahya karakteri. Yurtdışında Batman'ın Alfred'i kadar meşhurdur. (s. 154) - kültürel bilgi içeren dipnot (Metinlerarasılık)
15. *ostinato* – Bir müzik parçasında pes seslerin sürekli tekrarlanması (s. 167) - kültürel/müzikal bilgi içeren dipnotu
16. *berdache* - Kuzey Amerika yerlilerinde kadın gibi giyinip davranan erkek (s. 190) - kültürel bilgi içeren dipnot
17. *soletta* - Uzay yelkenlerinin aynalar vasıtasıyla güneş ışığını bir gezegenin yüzeyine odaklayabildiği bir düzenek. (s. 234) - bilimsel bilgi içeren dipnot

18. *Marie Celeste* - 1872'de Atlantik Okyanusu'nda terk edilmiş olarak bulunan ve o günden beri gizemini koruyan ticari gemi. Gemideki her şey yerli yerinde durmasına rağmen tek bir mürettebatın bile izine rastlanmamıştır. (s. 248) – kültürel ve tarihi bilgi içeren dipnot
19. *taggart* - Taggart adlı meşhur dedektiflik dizisine bir gönderme. (s. 248) - kültürel bilgi içeren dipnot (Metinlerarasılık)
20. *Hayflick limit* – Haylick limit: Normal bir insan hücrelerinin azami bölünme sayısı (s. 330) - bilimsel bilgi içeren dipnot
21. *Götterdämmerung* - Richard Wagner'in Nibelung Yüzüğü adlı opera dörtlemesinin son bölümü. Götterdämmerung, "Ragnarök" yani İskandinav mitolojisinde "kıyamet" anlamına gelen sözcüğün Almanca'ya tercümesidir. (s. 346) - mitolojik bilgi içeren dipnot (Metinlerarasılık)
22. *Everglades* - Florida'nın güneyindeki tropik bir sulak alan. (s. 348) - coğrafi bilgi içeren dipnot
23. *taedium vitae* - (Lat.) Yaşam bıkkınlığı (s. 353) - çeviri dipnotu
24. *weltschmerz* - (Alm.) Hayat acısı (s. 353) - çeviri dipnotu
25. *mal du siecle* - (Fr.) Yüzyılın hastalığı (melankoli) (s. 353) - çeviri dipnotu
26. *Hikikomori* - (Jap.) İçine kapanma (s. 353) - çeviri dipnotu
27. *tristitia* - (Lat.) Keder, melankoli (s. 353) - çeviri dipnotu
28. *Älterschmerz* - (Alm.) Yaşlılık dolayısıyla duyulan korku (s. 353) - çeviri dipnotu
29. *Om Mani Padme Hum* - Budizm'de çok sık tekrarlanan ve insana pozitif enerji kattığına inanılan bir mantra. "Lotus Çiçeğinin İçindeki Mücevher" anlamına gelir. (s. 390) - teolojik bilgi
30. *trimaran* - Ortada büyük, yanlarda küçük olmak üzere üç kayığa sahip bir yelkenli tekne çeşidi. (s. 405) - kültürel bilgi içeren dipnot
31. *fulleren* - 60 karbon atomundan oluşan, küre şeklindeki bir molekül yapısı (s. 413) - bilimsel bilgi içeren dipnot
32. *dim sum* - Ülkemizde "Çin mantısı" olarak da bilinen, bir sürü küçük tabakta ayrı ayrı sunulan geleneksel bir Çin yemeği (s. 463) - kültürel bilgi içeren dipnot
33. *kipple* - İşe yaramaz eşyaların oluşturduğu, kendi kendine büyüyen çöp yığını. Philip K. Dick'in "Androidler Elektrikli Koyun Düşler Mi?" adlı romanına bir gönderme (s. 496) - kültürel bilgi içeren dipnot (Metinlerarasılık)
34. *clinamen* - (Lat.) Eğim, sapma. Romalı filozof Lucretius'un atomların beklenmedik bir yerde ve beklenmedik bir zamanda sapma gösterebileceğine dair kuramı (s. 497) - bilimsel bilgi içeren çeviri dipnotu

Ek – 3

Ödünçleme (*naturalized borrowing*) dipnot listesi

1. *petroglyph* – **petroglif**: Kazıma, yontma ya da boyama yoluyla taş üzerine yazılan yazı veya işaret. (s. 5) - kültürel bilgi içeren dipnot
2. *inuksuit* – **inuksuk**: Kanada yerlilerinin yol işareti olarak kullandıkları, üst üste yığılmış taşlardan oluşan yapı. (s. 6) - kültürel bilgi içeren dipnot
3. *biome* – **biyom**: Biyom: Aynı bitki örtüsünün ve iklim koşullarının egemen olduğu coğrafi alan (s. 36) - bilimsel bilgi içeren dipnot
4. *geode* – **jeot**: İçi kristalleşmiş minarellerle dolu volkanik bir taş. Dış görünüşü normal kaya gibidir, içi oyuk ve kristallerle doludur (s. 38) - bilimsel bilgi içeren dipnot
5. *biota* – **biyota**: Belirli bir bölgede yaşayan bitki ve hayvanların bütünü (s. 61) - bilimsel bilgi içeren dipnot
6. *Ruritaniens* – **Ruritanyalar**: Ruritanya: Orta Avrupa'da yer aldığı farz edilen, romanlara konu olan hayali bir ülke (s. 63) - kültürel bilgi içeren dipnot (Metinlerarasılık)
7. *dosimeter* – **dozimetre**: Kişinin maruz kaldığı radyasyon miktarını ölçmeye yarayan bir alet (s. 132) - bilimsel bilgi içeren dipnot
8. *lymbic system* – **limbik sistem**: Beynin şakak lopunda bulunan ve korku, kızgınlık, sevgi, mutluluk gibi pek çok duygunun merkezi olan yer (s. 146) - bilimsel bilgi içeren dipnot
9. *corpus callosum* – **korpus kallozum**: Beynin her iki lopu arasında bilgi iletişimi sağlayan sinir ağı sistemi (s. 148) - bilimsel bilgi içeren dipnot
10. *oxytocin* – **oksitosin**: Doğumda kolaylık sağlayan, sosyal ilişkilerde, eşler arasındaki bağlarda ve orgazm olmada rol oynayan beyin hormonu (s. 149) - bilimsel bilgi içeren dipnot

11. *vasotocin* – **vazotozin**: İnsanlar hariç, memelilerde (kuş, sürüngen vs) bulunan ve vazopressin ileoktisin benzeri bir görev gören halkasal bir peptid hormon (s. 149) - bilimsel bilgi içeren dipnot
12. *endorphin* – **endorfin**: Vücudun ağrıyan bölgelerini rahatlatmak için beyin tarafından salgılanan, morfin benzeri bir etki yaratan hormon (s. 149) - bilimsel bilgi içeren dipnot
13. *bitopential gonad* – **bipotansiyel gonad**: Dişi ya da erkek hücrelere dönüşme potansiyeli olan öncül hücre grubu (s. 189) - bilimsel bilgi içeren dipnot
14. *hijra* – **hicra**: Güney Asya’da, özellikle Hindistan’da eşcinsellere verilen ad (s. 190) - kültürel bilgi içeren dipnot
15. *symbiogenesis* – **simbiyogenez**: İki farklı organizmanın birbirleriyle birleşerek yeni bir organizma meydana getirmesi (s. 275) - bilimsel bilgi içeren dipnot
16. *medina* – **medine**: Kuzey Afrika ülkelerinde eski Arap mahallelerine verilen ad (s. 286) Kültürel bilgi içeren bu dipnot yazarın *Red Mars* adlı eserinin çevirisinde de dipnot olarak yer almıştır.
17. *precariat* – **prekerya**: Sosyal güvencelerden yoksun işçilerin ve işsizlerin oluşturduğu tabaka (s. 292) - kültürel bilgi içeren dipnot
18. *Ustad Isa Crater* - **Üstad İsa Krateri**: Üstad Şirazi ya da bizdeki adıyla İranlı Üstat Mehmet Efendi, Taç Mahal’in mimarı ve Mimar Sinan’ın öğrencilerinden biridir (s. 318) - kültürel bilgi içeren dipnot
19. *kleptoparasitism* – **kleptoparazitizm**: Bir canlının başka bir canlı tarafından hazırlanmış, yakalanmış, avlanmış ya da biriktirilmiş yiyecekleri çalarak beslenmesi (s. 342) - bilimsel bilgi içeren dipnot
20. *Unitarian* – **Üniteryen**: Hıristiyanlıktaki teslis inancının aksine tanrının birliğini savunan Hıristiyan inancı (s. 379) - teolojik dipnot

Ek- 4

Göstergelerarasılık içeren dipnotla açıklanan sözcük, ifade ve/ya cümlelerin listesi

1. Goldsworthy (s. 6)
2. abramovic (s. 8)
3. Leda ve Kuğu (s. 24)
4. Messiaenvari (s. 121)
5. Kokopelli (s. 122)
6. Brocken Hayaleti (s. 130)
7. “İnsanlar tuhaftır, sen bir yabancı olduğunda.” (s. 158)
8. Newspaper Rock Tarihi Anıtı (s. 231)
9. Humpreylik (s. 235)
10. Ariadne halatları (s. 248)
11. Arşimet’in kaldıracağı (s. 281)

Ek- 5

Metinlerarasılık içeren dipnotla açıklanan sözcük, ifade ve/ya cümlelerin listesi

1. waldo (s. 27)
2. Edgar Allan Poe – Çalıntı Mektup (s. 31)
3. Ruritanya (s. 63)
4. Vulkanoid asteroitleri (s. 73)
5. Kızıl Şef’in Fidyesi (s. 100)
6. Spuffordize Edilmiş Sovyet Siberetik Modeli (s. 116)
7. “Bir saat yaşıyoruz ve o da hep aynı.” (s. 150)
8. Jeeves (s. 154)
9. fuligin karası (s. 167)
10. Dhalgren güneşi (s. 169)
11. “Belirli bir görüntünün hatırası, belirli bir anın özleminden ibarettir ve evler, yollar, caddeler de, heyhat, seneler gibi uçup giderler.” (s. 182)
12. “Adın kutsal kılınsın.” (s. 217)

13. Yanıtlayıcı (s. 242)
14. Taggart (s. 248)
15. Götterdämmerung (s. 346)
16. “En güzel nesne biz dünyalıların görüp görebileceği, yayılmış gökyüzüne gerçek bir tanrı gibi, tek gereken inanmak kendine bir nevi.” (s. 355)
17. Macondo (s. 378)
18. Shackletn sıçrayışı (s. 441)
19. iki sırtlı bir hayvan (s. 456)
20. ballardsı (s. 495)
21. kipple (s. 496)

65. Çeviri Çocuk Edebiyatı ve Mizah: "Bizim Matrak Sınıf" Serisinin Arapça Çevirilerinin İncelenmesi¹

Hilal ARSLAN BİLİR²

Murat ÖZCAN³

APA: Arslan Bilir, H. & Özcan, M. (2024). Çeviri Çocuk Edebiyatı ve Mizah: "Bizim Matrak Sınıf" Serisinin Arapça Çevirilerinin İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 1084-1106. DOI: 10.29000/rumelide.1471534.

Öz

Çeviri edebiyat eserleri, çocuklar için dışarıya açılan bir penceredir. Çeviri sayesinde çocuklar yabancı dünyayı ve başka kültürleri tanıyarak öğrendikleri yeni kültürle kendi dünyasını karşılaştırma fırsatı bulur. Mizah içeren edebî eserler, öğrenme işini en iyi eğlenerek ve gülerken yapan çocukların zihinsel ve ruhsal gelişimleri açısından da büyük önem arz etmektedir. Çocuklar kendi dünyaları dışında yabancı olan toplumların mizahlarını çeviri yoluyla öğrenmektedirler. Kültürel ve dilsel öğeler içermesi sebebiyle çocuk edebiyatında mizahın başka bir dile ve kültüre aktarılması son derece zordur. Çocuk edebiyatında mizahın aynı zamanda çocuğa göreliğin düşünülerek aktarılması gerekmektedir. Bu bağlamda çalışmada çocuk edebiyatındaki mizah unsurlarının çevirisi ele alınmıştır. Yusuf Asa'ın kaleme aldığı *Bizim Matrak Sınıf* adlı kitap serisinin Arapçaya çevirisinin incelendiği çalışmada kaynak metinlerde yer alan mizah unsurları Johnson (2010) tarafından geliştirilen resimli çocuk kitaplarındaki mizahi unsurları inceleme formuna göre belirlenmiştir. Ayrıca mizah unsurlarını aktarırken hangi çeviri stratejilerinin kullanıldığı incelenmiş ve çeviriler Newmark'ın (1988) eşdeğerlik yaklaşımı bağlamında değerlendirilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda, mizah unsurlarının çok fazla dilsel ve kültürel referanslar içerdiği gözlemlenmiş, buna bağlı olarak çevirmenin pek çok yerde kültürel ve betimleyici eşdeğerliğe başvurmak durumunda kaldığı görülmüştür. Bu bağlamda mizah unsurlarının aktarımı sırasında sorunlar yaşandığı ve bunun kültürel mizah kayıplarına sebep olduğu saptanmıştır.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale "Çocuk edebiyatında mizah unsurlarının çevirisi bağlamında "Bizim Matrak Sınıf" serisinin Arapça çevirilerinin incelenmesi" isimli doktora tezi çalışması kapsamında üretilmiştir. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %0

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 07.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1471534

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Arş. Gör. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, Arapça Mütercim ve Tercümanlık Bölümü / Res. Ass., Ankara Hacı Bayram Veli University, Faculty of Arts, Department of Translation and Interpreting, Department of Arabic Translation and Interpreting (Ankara, Türkiye), hilal.arslan@hbv.edu.tr., ORCID ID: 0000-0002-0198-1977, **ROR ID:** https://ror.org/05mskc574, **ISNI:** 0000 0004 7221 6011

³ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi / Professor, Gazi University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, Arabic Language (Ankara, Türkiye), mozcan@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2991-5506, **ROR ID:** https://ror.org/054xkpr46, **ISNI:** 0000 0001 2169 7132, **Crossreff Funder ID:** 501100003356

Anahtar Kelimeler: Çeviri çocuk edebiyatı, mizah, eşdeğerlik yaklaşımı, çeviri stratejileri.

Translation Children's Literature and Humor: A Review of the Arabic Translations of the "Bizim Matrak Sınıf" Series⁴

Abstract

Translated literary works offer children a window to the outside world. Thanks to translation, children have the opportunity to get to know the foreign world and other cultures and compare their own world with the new culture. Literary works that contain humour are also of great importance for the mental and spiritual development of children who learn best by having fun and laughing. Children learn the humour of other societies through translation. Humour in children's literature is extremely difficult to transfer into another language and culture because it contains cultural and linguistic elements. Humour in children's literature should take into account children's levels. In this context, this study deals with the translation of humorous elements in children's literature. This study analysed the Arabic translations of the book series titled *Bizim Matrak Sınıf* authored by Yusuf Asal. To this end, humorous elements in the source text were first identified using the form developed by Johnson (2010) to analyse humorous elements in children's picture books. Additionally, translation strategies used to transfer humorous elements were analysed, and translated humorous elements were evaluated based on Newmark's (1988) equivalence approach. The results of the study showed that humorous elements contain a lot of linguistic and cultural references, and thus, the translator had to resort to cultural and descriptive equivalence in many instances of humour. Accordingly, it was found that there were problems during the transfer of humorous elements, and this results in the losses of cultural humour.

Keywords: Translated children's literature, humour, equivalence approach, translation strategies

Giriş

Yaşamın ilk zamanlarını oluşturan çocukluk evresinde insan kültür, ahlak, dil vb. konularda kendisine yön veren çocuk edebiyatıyla tanışır. Çocuk edebiyatının yetişkin edebiyatı gibi çeviriden etkilendiği yadsınmaz bir gerçektir. Bu bağlamda çocuk edebiyatı eserleri yazılırken ve çevrilirken eserin çocuğa göre yazılması, yazının eğlenceli hâle getirilmesi ve çocuğun gelişimine katkıda bulunması, sözcüklerin çocuğun kavrayabileceği düzeyde olması gibi bazı hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir (Çer, 2019: 2). Çocukların okudukları kitapları eğlenceli hâle getiren en önemli unsurlardan biri mizahtır. McGhee

⁴ **Statement:** This article has been produced within the scope of the doctoral dissertation titled "Examining the Arabic translations of "Bizim Matrak Sınıf" series in the context of translation of humor elements in children's literature".. It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 0

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 07.03.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1471534

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

(2002: 27), çocuklardaki mizahın onların bilişsel gelişimleriyle bağlantılı olduğunu ve bu bağlamda çocukların mizah gelişiminin iki yaşında başladığını söylemektedir.

Aslen Arapça bir sözcük olan mizah, "şaka ve latife" anlamlarına gelen, Arapça 'مزح' (m-z-h) kökünden türeyen bir sözcüktür. Mizahta amaç her ne kadar güldürme olsa da toplumdaki çirkin ve aksak yönleri eleştirme anlamını da içinde barındırır (Durmuş, 2020: 205). Evrensel bir olgu olarak görülen mizah, toplumdan topluma farklılıklar göstermektedir. Bu bağlamda mizah çevirisinin çeviribilim bağlamında incelenmesi kaçınılmazdır. Çalışmada çeviri çocuk edebiyatı ve mizah aynı paydada bir araya getirilmeye çalışılmaktadır.

Bu amaca hizmet etmek için çalışmada Yusuf Asal'ın *Bizim Matrak Sınıf* (2020) adlı çocuk edebiyatı serisi, Samir Zahran tarafından yapılan çevirileri ile karşılaştırılarak okunmuş ve incelenmiştir. Eserlerdeki mizah türleri, Johnson (2010) tarafından geliştirilen ve Akıncı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "resimli çocuk kitaplarında yer alan mizahi unsurları inceleme formu" – sözel, durumsal ve görsel mizah- sınıflandırmaları dikkate alınarak tespit edilmiştir. Araştırma örneklemini kitaplarda belirlenen mizah unsurlarını Newmark'ın (1988) çeviride eşdeğerlik yaklaşımı bağlamında çevirmenin hangi çeviri yöntem ve stratejilerine göre çevirdiği tespit edilmiş ve kullanılan bu yöntem ve stratejilerin kullanılma sıklığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çeviri çocuk edebiyatında mizah çevirisinin pratikte uygulanıp uygulanamayacağı çalışmada ortaya konulmaya çalışılmış ve çevirideki mizah kayıplarının ne düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırma Soruları

- Çalışmada kullanılan Yusuf Asal'ın *Bizim Matrak Sınıf* (2020) adlı kitap serisinden seçilen örneklerde Johnson tarafından geliştirilen Resimli Çocuk Kitaplarında Yer Alan Mizahi Unsurları İnceleme Formuna göre en sık görünen mizah unsuru hangisidir?
- Çalışmadaki mizah çeviri örneklerinde Newmark'ın (1988) eşdeğerlik yaklaşımlarından hangisi en fazla kullanılmıştır?
- Çevirilerdeki mizah unsurlarının aktarımında mizah kaybı ne derece meydana gelmiştir?

Yöntem

Nitel araştırma, sosyal bilimlere dayanan, çalışmanın ne olduğu yorumlanarak elde edilen, araştırmacının konuya dahil olduğu, anlama odaklanan bir araştırma yöntemidir (Öztürk, 2014: 72-73). Çalışmada örneklem olarak tercih edilen *Bizim Matrak Sınıf* (2020) adlı çocuk edebiyatı serisindeki mizah unsurlarının erek dil olan Arapçaya nasıl aktarıldığı yorumlandığı ve betimlendiği için bu çalışma nitel bir araştırma örneğidir. Çalışmada araştırmacının yorumlarına yer verilmiş, anlam üzerine odaklanılmış ve doküman analizi gibi yöntemler kullanılmış, çalışma öznel bakış açısıyla değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada ele alınmış olan *Bizim Matrak Sınıf* adlı çocuk edebiyatı serisinde yer alan mizah unsurlarının hedef dil olan Arapçaya nasıl aktarıldığı detaylı bir şekilde incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın kuramsal kısmı olan çeviri çocuk edebiyatında mizah türleri açık bir şekilde betimsel analiz yöntemi kullanılarak anlatılmıştır. Asal (2020) tarafından kaleme alınan *Bizim Matrak Sınıf* adlı kitap

serisi ve Arapçaya çevrilmiş olan "نور" (Nur) serisi ayrı ayrı detaylandırılarak okunmuş ve bu bağlamda kullanılacak olan mizah türleri belirlenmiştir. Çalışmada elde edilmiş olan mizah öğeleri mizah türlerine göre tek tek ele alınmış ve bu mizahların çeviri sonucunda kayıplara uğrayıp uğramadığı ve hangi kuram ve stratejiye göre yapıldığı tespit edilmiştir.

1. Çeviri çocuk edebiyatı

Yetişkin edebiyatına benzeyen çocuk edebiyatının kendine ait birtakım özellikleri vardır. Bu durum çeviri çocuk edebiyatında da aynıdır. Okuru çocuk olsa da yazarı ve çizeri yetişkin olan bu alanda çocuğa göreliliği, fayda ve zararı belirleyen yetişkindir. Bu bağlamda çocuk edebiyatı çevirmenlerinin hedef dile aktarılmış eserlerin rahat bir şekilde okunabilmesi ve özgünlüğünü koruyabilmesi için çabalamaları gerekmektedir (Neydim, 2006).

Çocuklar için yabancı dünyaya açılan bir pencere olan çeviri çocuk edebiyatında çevirmen yabancılaştırma stratejisini tercih ettiği sürece çocuklar farklı kültür deneyimi kazanırlar (Kurultay, 1993: 198). Yerleştirmeye yapılan çevirilerde bu durumdan söz etmek pek mümkün değildir. Bu bağlamda çocuk edebiyatında olduğu gibi çeviri çocuk edebiyatında da alanında uzman çevirmenlerin olması ve bu çevirmenlerin metinler arasındaki kültürel farklılıkları dikkate alarak çevirilerini gerçekleştirmesi çocuk okura kolaylık sağlayacaktır.

Belli bir alanın merkezde olmadığı durumlarda edebiyat, yapılan çeviri hareketiyle gelişim gösterir. Bunun örneklerini Türk ve Arap edebiyatında görmek mümkündür. Türk edebiyatında Modernleşme Tanzimat döneminde yapılan çevirilerle başlarken, Arap edebiyatında *Nahda* (rönesans, yenileşme) hareketiyle başlamış ve gelişim göstermiştir. Edebiyatın bu anlamda gelişmesiyle birlikte yeni türler ve ilk çeviri çocuk edebiyatı eserleri verilmeye başlanmıştır.

Türkiye’de çeviri çocuk edebiyatı hareketleri ilk olarak Tanzimat döneminde görülmektedir. 1859 yılında Yusuf Kâmil Paşa’nın yapmış olduğu *Fenelon’un Telemak* adlı çevirisi ilk çocuk edebiyatı çevirisi olarak kabul edilmektedir (Alpaslan, 2007: 16). 1719 yılında yayımlanan Daniel Defoe’nin kaleme almış olduğu *Robinson Cruseou* adlı romanı Türkiye’de 1864 yılında çevrilmiştir. Ahmet Lütfi’nin yapmış olduğu çeviri *Hikâye-i Robinson* adıyla yayımlanmıştır. Jonathan Swift’in yazmış olduğu *Gulliver* romanı 1872’de Mahmud Nedim tarafından *Gulliver Nam Müellifin Seyahatnamesi* olarak yayımlanmıştır (Neydim, 2020: 860). Ahmet İhsan Tokgöz Jules Verne’nin *Gizli Ada*, *Seksen Günde Devrialem*, *İki Sene Mektep Tatili* eserlerini çevirerek alana katkıda bulunmuştur. Yine bu dönemde Mehmet Emin *Beş Hafta Balon ile Seyahat* ve *Merkezi Arza Seyahat* adlı eserleri çevirmiştir. Bunların yanı sıra şiir ve fabl türünde kısa hikâyeler de kaleme alan yazarlar vardır. Bunların arasında Recaizade Mahmut Ekrem, Ahmet Mithat Efendi, Şinasi gibi tanınmış yazarlar yer almaktadır (Kılıç ve Gürbüz, 2019: 237).

Arap dünyasında modern çocuk edebiyatı Avrupa’daki gelişmeler doğrultusunda 19. yüzyılın sonlarında başlamıştır. Bu bağlamda ilk çeviri çocuk edebiyatı eserlerine Kavalalı Mehmet Ali Paşa döneminde Mısır’da rastlanmaktadır. Çeviri çocuk edebiyatının ilk öncü ismi Rifâ’a et-Tahtâvî ikincisi Muhammed Osman Celal’dir. et-Tahtâvî’nin *Hikâyâtü’l-Efâl* çevirisi çocuk edebiyatı alanında yapılmış önemli bir çeviri eserdir. Muhammed Osman Celal, *el-Uyûnu’l-Yevâkız fi’l-Emsâl ve’l-Mevâ’iz* eserini *Kelile ve Dimne* ve *La Fontaine* gibi eserlerden etkilenecek kaleme almıştır. Yine Ahmet Şevkî ve İbrahim el-Arab Arap dünyasının önemli çeviri çocuk edebiyatçılarındandır. Arap çocuk edebiyatında özgün eser döneminin öncüsü Kâmil Kılânî, günümüz çocuk edebiyatına yakın eserler veren ve pek çok çeviri ürünü bulunan bir edebiyatçı olarak özelde Mısır’da genelde Arap edebiyatında yerini almıştır (Köşeli, 2011:

173). Mısır'da çeviri çocuk edebiyatında yaşanan gelişmelerin ardından Suriye, Lübnan ve diğer Arap ülkelerinde de çeviri hareketleri yaşanmış özellikle son yıllarda daha önce de belirtildiği gibi bazı Körfez ülkelerinde bu çalışmalar yoğunlaşmıştır. Çalışmada incelenen *Bizim Matrak Sınıf* adlı eserin çevirisi TEDA kapsamında Birleşik Arap Emirlikleri menşeli Dar Rabie yayın evi tarafından basılmıştır.

2. Mizah

Henüz net bir tanımı bulunmayan mizah, son derece karmaşık bir kavramdır. Mizahın "umor" kelimesinden türeyen tıbbi bir kelime olduğu ileri sürülmektedir. Fransa'dan İngiltere'ye oradan da tüm dünyaya yayıldığı ileri sürülen mizah (humour) kelimesi net bir anlamı olmayan karmaşık ve belirsiz bir sözcüktür. Bu bağlamda mizahın eğlence, saçmalık ve güldürü gibi farklı anlamları içinde barındırdığı ve bu anlamların hem birbirine yakın hem de farklı şeyleri ifade ettiği söylenmektedir (Chiaro, 2010: 13-14).

Mizahı Shakespeare, Cervantes ve Moliere gibi tanınmış yazarlar eserlerinde kullanmıştır (Berger, 1993: 2). Mizah araştırmalarının çok eskiye dayanmadığı, daha çok 1980'li yıllardan sonra araştırmalara konu olduğu görülmektedir (Aslan, 2006: 2). Mizah, ilk olarak açıklanması kolay bir terim olarak görünse de insan zekasının bir sanatı, ironi, dalga geçme, eğlence, taşlama anlamlarını bir arada barındıran karmaşık bir olgudur. Nesin (2001: 19) gülmeye mizahı bağdaştırarak birbirinden ayıramayacaklarını belirtir. Çiftçi (1998: 147) ise bu gülmenin sadece neşeden değil acıdan da olabileceğini vurgular.

Moreall (1997: 3-4), bebeklerde "cee" yapma, oynadığı oyunda galip gelme, zevkli bir iş yapma, sihirbazlık numaraları ve gıdıklanma gibi durumları mizahi olmayan durumlar olarak niteler. Tuhaf giyimli insanları görme, konuşurken hecelerin birbirine girmesi, taklit yapana gülme, fıkra dinleme vb. durumların ise mizahi gülmeye örnek olabileceğini söyler.

Mizah türlerine bakılacak olunursa, birçok araştırmacı bu konuda çeşitli mizah türleri öne sürmüşlerdir. Bunların bazısını şu şekilde sıralamak mümkündür:

Vandaele (2002), mizah türlerini hiciv ve parodi olarak ele almıştır: *Hiciv*, yerici ve eleştirel mizah türü; *parodi*, bilinen eser veya normların abartılarak taklit edildiği mizah türüdür.

Ritchie (2010: 34) mizah türlerini göndergesel ve sözlü mizah olarak ikiye ayırmıştır: *Göndergesel mizah*, hikâye ya da durumlarda yer alan ifadeleri iletme için dilin kullanılmasıdır; *sözlü mizah*, anlatılmak istenilenin bir dilin özelliklerine dayandırılarak anlatılmasıdır.

Ross (1998: 4-8) mizah türlerini tabu kırma, kelime oyunu ve belirsizlik, kinaye ve metinlerarasılık, hedefe saldırı ve saçmalık olarak beş ana kategoriye ayırmıştır: *Tabu Kırma*, bir kültürde var olan tabuların, kuralların yok sayılması durumudur; *kelime oyunu ve belirsizlik*, sözcüklerle alakalı mizah türüdür; *kinaye ve metinlerarasılık*, dil ve genel kültür bilgisinin yeterli düzeyde olması gereken bu türde metinlerarasılıkta bir söze atıfta bulunmaktadır ve karşıdaki aynı hissi alamadığı durumda belirsizlik anlaşılmamaktadır; *hedefe saldırı*, alaylı bir şekilde karşı tarafa saldırarak meydana gelen gülünç durumu içermektedir; *saçmalık*, aniden ortaya çıkan yersiz ve saçma durumlar karşısındaki verilen gülme tepkisidir.

2.1. Türk ve Arap edebiyatında mizahın gelişimi

Anadolu'da uzun bir geçmişe dayanan mizah siyasi, sosyal ve ekonomik sebeplerle farklı dönemlere ayrılmaktadır. Öngören (1998) Türk mizahını Antik Anadolu Mizahı, Selçuki Mizahı ve Cumhuriyet Öncesi Anadolu Mizahı olarak üç döneme ayırmıştır. Mizahı oluşturan ve geliştiren sebepler arasında toplum içerisindeki düzensizlikler, adaletsizlikler, haksızlıklar vb. durumlar gösterilebilmektedir.

Türkiye'de mizahın yazılı hale getirilmesi Tanzimat dönemine dayanmaktadır. Bu dönemde mizah, siyasi sebeplerle yergi odaklı yapılmış ve birçok mizah dergisi çıkarılmıştır. İlk mizah dergisi *Diyojen* Teodor Kasap tarafından çıkarılmış, bunu *Hayal dergisi*, *Çingiraklı Tatar* ve *Latife ve Kamer* dergileri izlemiştir (Usta, 2009: 70). 1946 yılında çıkarılan Markopaşa dergisi sonraki yıllarda sürekli isim değiştirerek varlığını koruyabilmiştir (Özocak, 2011: 269-270). 1970'li yıllarda yaşanan köyden kente göç önemli ölçüde mizahı etkilemiştir. 1972 yılında *Gırgır* dergisi çıkarılmıştır. Sonrasında askeri darbenin etkisiyle karikatür çizilmesi ve mizah yapılması yasaklanmıştır. 1980 yılından sonra siyasette ve toplumda yaşanan değişimler mizaha yansımış, mizahçıların temel konusu Turgut Özal olmuştur. 1990'da internetin yayılmasıyla birlikte mizah için yeni bir dönem başlamıştır. Günümüzde politikacılar, çeteler, kasetler, terör olayları vb. mizahın gündemini oluşturmaktadır.

Doğuda Arap, İran ve Türk edebiyatları mizah konusunda birbirini etkilemişlerdir. İlk olarak İranlıların hikâye ve fıkra olarak Arapları etkilediği ancak İslamiyet'ten sonra Arap edebiyatının İran edebiyatını etkilediği görülmektedir. Arap edebiyatında mizah en parlak dönemini Abbasiler zamanında 9. ve 10. yüzyıllarda yaşamıştır (Doğan, 2012: 47-53). Arapların daha çok *fukâhe* şeklinde adlandırdığı mizah bazen *mizah*, *nükte*, *nevâdir*, *hezl*, *mulhe*, *suhriyye*, *hicv*, *latife* ve *tehekkum* gibi yakın anlamlara gelen sözcüklerle de kullanılmaktadır (Avadallah ve Uylaş, 2010: 152).

Araplarda mizahın en yaygın olduğu ve tarihinin en uzun geçmişe dayandığı ülke Mısır'dır. Firavun döneminde papirüs ve çömlekler üzerinde sosyal ve siyasi konularda alaylı resimlere rastlanmaktadır. Araplar mizahı derleme işine geçmişten beri önem vermiş ve fıkra bilen insanların yanına gidip para karşılığında satın almışlardır. Araplarda Ebu'l-İber gibi şakayı öğreten hocalar bulunmaktaydı (Ferrac, 1980: 57). Arap edebiyatında İslamiyet öncesinde başlayan mizah, İslamiyet'le birlikte devam etmiş ancak bu dönemde insanı rencide eden ve toplumu kin ve nefrete sürükleyen mizahın yapılması yasaklanmıştır. Emevîler döneminde farklı toplumlarla etkileşim haline geçilmesi ve dönemin lüks ve şatafatlı yaşantısı mizah konuları üzerinde etkili olmuştur. Abbasiler dönemi belirtildiği gibi mizahın en parlak dönemi olmuştur. Bu dönemde daha önceki dönemlerde yapılan mizahlar kayıt altına alınmıştır.

Emevîler döneminde Cerîr, el-Ahtal ve Ferazdak siyasi atışmaları içeren şiirler, el-Mütenebbi ve İbnu'r-Rumi alay ve eğlence içerikli hicivler kaleme almışlardır. Abbasiler döneminde İbn Şumakmak, Ebu'r-Ruka'mak, Ebu Dülame el-Esedi ve Hüseyin b. el-Cezzar gibi şairler insanların beğendikleri nükte ve hicivler yazmışlardır (Sarıkaya, 2020: 12). Abbasiler döneminin en önemli mizahçısı Câhız'dır. Mizahta en çok alayı kullanan Câhızla birlikte alay türü bir edebi sanat haline gelmiştir. Emevi ve Abbasi döneminin bir diğer önemli mizahçısı ise Cemmâz'dır. Sosyal hayatın farklı kesitlerine ait düşünce ve tecrübelerini mizahi olarak edebi bir üslupla dile getirmiştir. (Günday, 2010: 69-70). Modern Arap edebiyatında ilk eğlence ve komedi dergileri; Abdullah en-Nedim'in çıkarmış olduğu *et-Tenkit ve't-Tebkit* ve *el-Üstaz* dergileridir. Hasan el-Alati, İmam el-Abd, Hıfnî Nasif ve Şeyh Şerbetli gibi şairler eğlence içerikli dergilerde alaycı şiirler kaleme alarak halkın alay ve mizaha yönelmesinde rol oynamışlardır (Sarıkaya, 2020: 15).

2.2. Mizah çevirisi

Kültürlerarası aktarımın sağlandığı çeviriyle birlikte toplumlar birbirleriyle iletişim halinde olmuşlardır. Çeviri esnasında kültürel öğelerin aktarımı zorlu ve yeri geldiğinde sorun teşkil eden bir eylem olmuştur. Kültürün içinde yer alan mizah unsurlarının başka dile aktarımı da aynı şekilde oldukça karmaşık bir süreçtir. Her toplumun kendine ait mizah anlayışı olduğu düşünüldüğünde mizahın çeviride başlı başına önemli sayılabilecek bir konu olduğu görülmektedir.

Mizah çevirisini zorlaştıran iki etkenin dil ve kültür olduğu söylenebilir. Bu iki etkenin kaynak dil ve hedef dilde belli oranlarda uyuma sağlaması mizah çevirisini biraz olsun kolaylaştırabilir. Ancak yapılan mizah özellikle dil odaklı olduğunda çeviri oldukça zor bir eylem haline gelmektedir (Ünsal, 2020: 669). Mizahın karmaşıklığı ve belirsizlikleri sebebiyle çevirmenlerin kaynak ve hedef dile ve kültürlerine iyi derecede hâkim olmaları gerekmektedir (Ageli, 2014).

Şiir çevirisi kadar zor ve karmaşık olan mizah çevirisi, dilsel işaretlerin ve çağrışımların yorumlanması ve aktarılması gibi iletişime dayanan bir olgudur. Bu bağlamda işaretlerin hedef dile aktarımı kolay olsa da çağrışımların aktarılması son derece zordur (Diot, 1989). Mizah çevirisi yaparken ilk önce kaynak kültürdeki mizahın kültürel, durumsal ve dilbilimsel açıdan hangisinin hedef dile çevrileceğine karar verilmelidir (Popa, 2005).

Mizah çevirisi yaparken mizahi öğelerin bilincinde olmak gerekmektedir. Çünkü çeviri yapıldıktan sonra elde edilen ifade ya da metin komiklik ölçüsüyle değerlendirilecektir. Bu sebeple Zabalbeascoa (1996) kaynak ve hedef metinlerin birbiriyle kıyaslanmasının doğru olmadığını kimi zaman hedef metnin kaynak metinden daha eğlenceli olabileceğini söylemektedir.

2.3. Mizah çevirisinde karşılaşılan sorunlar

Dil, birey ve topluma ait kültüre dayanan ve gülmeyi doğuran etkenlerin farklılıkları mizahın "çevrilemezliği" konusunu gündeme getirmektedir. Günümüzdeki bilgi ve teknolojinin sağladığı imkanlar, her türlü eserin "çevrilebilir" olduğunu, asıl önemli olanın metin türü olarak mizahın erek kültürde amacını yerine getirip getiremediğinin sorgulanmasıdır (Yazıcı, 2020: 5).

Mizah çevirisi toplumların kültürel ve dilsel farklılıklarından dolayı kolay değildir. Çevirmenler bu sebeplerle bazen mizah çevirisinde çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar. Çevirmenlerin karşılaştığı sorunların pek çoğu kültürel anlamda çevirinin yapılamamasından kaynaklanmaktadır (Vandaele, 2010: 150).

Mizah unsurlarını çevirirken çevirmenin; içeriğinde atasözleri, ironi ve bilmecenin olduğu kısa ya da roman tarzında uzun metinlerle karşılaştığında birtakım sorunlarla karşılaşması kaçınılmazdır. Bu zorlukların nedeni mizah çevirisinin eşdeğerlik, çevrilebilirlik ve çevrilemezlik ile yakından ilişkili olmasıdır. Bu bağlamda yapılan çevirilerin orijinal metinle benzer görünmesi gerekmektedir (Chiaro, 2010: 6-7).

Mizahın çevrilebilirliğine dair Ünsal (2020: 669) şöyle söylemektedir:

Mizah çevirisi kültürel bir çakışmadır, farklı kültürlerin mizahı her zaman merak uyandırmakta ama ilgisizlik ya da anlaşılmazlığa, hatta yanlış anlaşılmalara maruz kalabilmektedir. Eğer mizahın büyüü

dilsel kullanımdan kaynaklanıyorsa, bir dilden diğere mizah çevirisi taviz verme gibi görünse de yine de mümkündür.

Mizah çeviri eylemi yapılmadan önce anlaşılması zor olabilmektedir. Laurian (1989: 13) mizahın yazımı ve anlaşılması hakkında birçok unsur olduğunu söylemektedir. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Sözcüklerin belli başlı göndermeleri: Çeviri esnasında kaynak dilde olup erek dilde bulunmayan dil-dışı göndermeler.
2. Sözcüklerin yan anlamları: Kaynak dilde bir göndermeye işaret eden yan anlamın erek dilde aynı göndermeye işaret eden yan anlamlardan farklı olması.
3. Çeviri yapılan iki dildeki eşseslilik, çift anlamlılık ve çok anlamlılık.
4. Ses benzerliği algısı.
5. Bir dile ait zihniyet, psikolojik özellikler ve davranışlar.
6. Bir dili kullanan toplumun dini, ahlaki vb. değerleri.
7. Bir dildeki biçem, metin ve reklam türü.
8. Dilsel bir grubun siyaset ve ekonomi algısı.

Bu unsurlar da göz önünde bulundurulduğunda mizah çevirisi, pek çok kişi tarafından çevrilemez ya da çevirisi çok zor olarak nitelendirilmektedir. Çünkü bir toplumun kültürüne ait güldürme unsuru bir diğ toplumdaki aynı etkiye sahip olmayabilir. Nida (2001: 111) çeviri yapılırken bir kültürden diğere geçişle ilgili soruları beş alana ayırmaktadır. Bunlar; çevre, sosyal ve maddi kültür, din ve dil kültürüdür.

Nida'nın (2001) belirlemiş olduğu beş alandan hareketle, her topluma ait mizahın kendine mahsus maddi ve manevi kültüre sahip olduğunu, toplumların mizahlarının kendi çevreleriyle ilgili olduğunu; buna bağlı olarak mizah unsurlarının çevirisinde yaşanan zorlukların sadece dil ve kültür olmadığını, bunların yanı sıra biçimsel ve sosyodilbilimsel zorlukların da olduğunu söylemek mümkündür (Ünsal, 2020: 670).

Tarih boyunca araştırmalara konu olan mizah, bir çeviri sorunu olarak çok az çalışmada sistematik şekilde incelenmiştir. Bunun nedeni ise mizahın kültürel, dilsel ve evrensel gibi farklı uygulanabilirlik seviyelerinin olmasıdır. Bu uygulanabilirlik seviyeleri ise çoğu zaman çevirmenler için büyük bir sorun olmuştur (Spanakaki, 2007).

Chiaro'ya (2010: 1) göre mizah sadece tiyatro, film ve çizgi roman çevirisiyle uğraşanlar için değildir. Aynı zamanda mizah başka bir dilde espri yapmaya çalışan biri için de oldukça zordur. Çünkü mizahla bir bütünü teşkil eden gülme eylemi ve bunun doğurduğu mutluluk, sevinç ve eğlence duyguları evrenselidir.

Mizahi metinlerde ortak bir amaç vardır. İnsanın gülme duygusunu ortaya çıkarmayı hedefleyen mizah, çeviri esnasında aynı duyguyu erek okuyucuya verdiği sürece işlevini yerine getirmiş olur. Bu sebeple

çevirmen, karşı tarafın kendisinden ne beklediğini bilmeli ve bu doğrultuda gerekirse gülme eylemini gerçekleştirebilmek için yeri geldiğinde elindeki kaynak metnin anlamını değiştirebilmelidir (Popa, 2004).

Zabalbeascoa (1993) mizah çevirisi esnasında karşılaşılan problemleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Şakayı değerlendirme, bilgi ve tecrübeye uyumun olmaması.
- Çevirmenin tecrübesiz olması. Ancak çevirmen kaynak metinde bulduğu şakaları sınıflandırabiliyorsa, yararlı örnekler ve ipuçları verebilen bir kaynağa ulaşabiliyorsa bu sorun kısmi olarak da olsa ortadan kalkmış olur.
- Bu iki maddede bahsedilen kısıtlamaların etkisi farklı toplumlardaki mizahı anlama noktasında farklılıkları belirleme açısından yardımcı olacaktır. Çünkü bireyler ayrı şeylere gülüp aynı durumlara farklı tepkiler verebilmektedirler. Bu sebeple mizah çevirisini üstlenen çevirmenlerin bu kısıtlamanın farkında olması gerekmektedir.

Mizah çevirisinde karşılaşılan bu tür zorlukların üstesinden gelmek için Attardo (2008: 126-127) edimsel çeviriden söz etmektedir. Burada amaç mizahın kaynak metinde oluşturduğu etkiyi koruyarak hedef dile aktarmak, bazen mizah yok sayılarak metinden çıkarmak ya da mizahı metnin farklı yerlerindeki şakalarla değiştirmektir.

3. "Bizim Matrak Sınıf" adlı kitap serisinin konu ve temaları

Çalışmanın örneklemini oluşturan Bizim Matrak Sınıf adlı seri; *Gürültülü Patırtılı Şeyler*, *Dinozorların Selamı Var*, *Bir Uzaylının Günlüğü*, *İmdaat! Dersimiz İngilizce* ve *Bizim Sınıf Kopya Çekmez* isimleriyle toplamda beş kitaptan oluşmaktadır. Kitaplarda yazar ilköğretim öğrencilerinin eğitilmesini ve çocuklara aile ve vatan bilincinin yerleştirilmesini hedeflemektedir. Yazar çocukların dikkatini çekebilmek için iletileri mizahi yollarla vermeye çalışmıştır. Çalışma esnasında birinci kitabın 19. baskısından, ikinci kitabın 13. baskısından, üçüncü kitabın 15. baskısından, dördüncü kitabın 13. baskısından ve beşinci kitabın 16. baskısından faydalanılmıştır. Nesil Yayınları'ndan çıkarılan kitap serisi, İbrahim Çiftçi tarafından resimlenmiştir.

Eserde dört ana kahraman bulunmaktadır. Bunlar; Çağla, Furkan Efe, Aslı ve Şevval'dir. Çağla, sorumluluk sahibi, çalışkan ve genelde mizah unsurlarının farkında olan akıllı öğrencidir. Furkan Efe, güldürücü şiirleri ve sürekli meşgul olduğu icatlarıyla okuyucuyu güldüren komik karakterdir. Aslı, sürekli kompo teorileri oluşturan hayalperest biri, Şevval ise, unutkanlığıyla okuyucuyu her seferinde güldüren kahramandır.

4. Morgan A. Johnson'ın resimli çocuk kitaplarında yer alan mizahi unsurları inceleme formu

Çalışmada incelenen çocuk kitaplarında var olan mizahi unsurların tespit edilebilmesi için, Johnson (2010) tarafından geliştirilen, araştırmacı Akıncı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Resimli Çocuk Kitaplarında Yer Alan Mizahi Unsurları İnceleme Formu kullanılmıştır. Bu form, mizahi unsurları görsel, sözel ve durumsal olarak üç kategoriye ayırmaktadır.

Görsel Mizahi Unsurlar

Fiziksel deformasyon: Tek gözlü bir insan, üç ayaklı bir köpek,

Kavramsal tutarsızlık: Kıyafet giyen bir kedi, dişini fırçalayan bir at,

Karikatürleştirme esprileri: Vücutun bölümlerinin veya eserde yer alan karakterlerin gülünç bir şekle sokulmasıdır,

Uçuk abartı: Çok zayıf bir adam, çok büyük bir silgi,

Maskeleme: Maske takmak, palyaço kılığına girmek,

Abartılı küçültme: Çok küçük ayakları olan bir adam, çok kısa boylu bir kadın,

Kostüm: Günümüzde Batman kıyafeti giyilmesi, görsel mizahi unsurlara verilebilecek örneklerdendir.

Sözel Mizahi Unsurlar

Türkçede yer almayan sesler: Gırrr sesi,

Kafiye: Aman yarabbi ne yaptınız! Ne diye patronla inatlaştınız?

Saçma kelime: Abra kadabra,

Nesneyi farklı isimle isimlendirme: Ahmet’e Zeynep demek, kediye fare demek,

Tekrarlı kafiye: Araba, yabara, kadaba,

Kelimelerin saçma dizilişi: Ayşe köpeğini sayfada gezintiye çıkarmıştı,

Kavramsal açıdan yanlış ses: Miyavlayan bir köpek,

Kes yapıştır söz: Fakir Fukara Fonu’na Fak Fuk Fon,

Garip sesler: Çok zayıf ve cılız bir adamdan gür bir sesin çıkması,

Fıkra: Metinlerde yer alan ince anlam ve şaka içeren kısa öykülerdir,

Zıt anlamlı kelime: Geleceğin kızı geçmişin adamından kaçınır,

Tık tık kimse yok tarzı şaka oyunu: Tık tık, kim o, ben kapıcı Memo,

Söz evirtim: Farklı anlamları taşıyan kelimelerin ses benzerliğiyle yapılan kelime oyunudur (Güler ve Güler, 2010),

Özlu taşlama: Metinlerde yer alan topluluklara yapılan taşlama şeklindeki ifadelerdir,

Şakalaşma: Karşılıklı yapılan şaka ve esprilerin olduğu ifadelerdir,

İroni: Metinlerde yer alan bir sözcüğün tam tersini ima etmek için alay ederek söylenen ifadelerdir,

Saraka: Espri yapılan kişinin kastedilen anlamın farkında olmaması durumudur,

Yergi: Yetersizlik, kusur, boş inanç ve adaletsizlikleri dolaylı yoldan gülünç bir şekilde eleştirerek kullanılan ifadelerdir,

Zıpır bilmece: Yerin kulağı var, benim de kulağım var, peki ben yer miyim? Yemeem!

Bilmece: Güldürü içeren Temel ve Bektaşî fıkraları, sözel mizahi unsurlara verilebilecek örneklerdendir.

Durumsal Mizahi Unsurlar

Mış gibi oyun: Bir çocuğun iç içe geçirdiği çorapları topmuş gibi oynaması,

Dokunma içerikli fiziksel oyun: Gıdıklama gibi fiziksel temasla yapılan şakalar,

Sürpriz durum: Olayların beklenmedik şekilde sonuçlanma durumlar,

Gaf yapma: Kilolu bir kadına "Hamile misiniz?" diye sorulması,

Kaba şaka: Başkalarının ziline basıp kaçmak,

Vücudun bölümleri ya da işlevlerine yönelik olarak kullanılan komik sözler: Çocukların bağırsak ve idrar ile yaşadıkları kazalar ve bunun üzerine yapılan esprileri içeren durumlar,

Başkası üzerinde üstünlük hissine dayalı mizah: Birtakım motor becerilerini elde etmiş bir çocuğun bunları henüz sağlamamış bir başka çocuğa karşı kendini üstün hissetmesine dayalı durumlar,

Özdeşeme: "- Sana hediye ettiğim sırt kaşiyıcısını kullanabiliyor musun?

- O sırt kaşımak için miydi? Eşim onu salata yerken kullanıyor",

Rol değiştirme: Bir aslanın bilgisayar kullanması, farenin küpe takması,

Abartılı eylem komedisi: Hızlı ve gürültülü fiziksel yapılan esprileri içeren durumlar,

Parodi: Orhan Veli Kanık'ın yazmış olduğu "Ne atom bombası/ Ne Londra konferansı/ Bir elinde cımbız/ Bir elinde ayna/ Umurunda mı dünya" dizelerinin, "...Bir elinde telefon/ Bir elinde tablet/ Umurunda mı dünya şeklinde değiştirilmesi,

Aşağılama: Birinin alaya alındığı ve aşağılandığı durumlar,

Sosyal gaf: Sosyal bir ortamda yapılan pot kırmadır,

Başkasını taklit: Bir çocuğun siren sesini taklit etmesi,

Muziplik: Birisinin yüzüne pasta fırlatmak,

Freud Sürçmesi: Bilinçaltında yatan bazı şeylere dayanarak yapılan konuşma ve eylemlerde ortaya çıkan sapmalar,

Kötü şaka: Etnik farklılıklardan dolayı yapılan espriler,

Anekdot: Daha çok tanınan kişiler hakkında özel bir konu ya da sırrın ağızdan ağıza yayılması durumsal mizahi unsurlara örnek olarak verilebilir.

Bu çalışmada Johnson’ın (2010) oluşturmuş olduğu mizah unsurları formundan -sözel ve durumsal-mizah unsurlarına yer verilmiştir. Araştırmacı görsel mizah unsurlarını çalışmanın ana teması olan çeviribilim disiplininin dışında gördüğü için bu unsurları çalışmada sınırlı tutmuştur.

5. Newmark’ın çeviride eşdeğerlik yaklaşımı

Newmark’ın, çeviride üzerinde durduğu nokta çeviri eğitimidir. Yeni hipotezler oluşturmaya yol açan “niçin” sorusu yerine “çeviri nasıl yapılır” sorusuna cevap aramaktadır (Yazıcı, 2005: 20). 1988 yılında kaleme aldığı *A Textbook of Translation* adlı eserinde çeviri yapılırken esas sorunun kaynak dil odaklı mı yoksa erek dil odaklı mı yapılacağı konusunda bir V diyagramı oluşturmuştur (Newmark, 1988: 45):

Kaynak Dil Odaklı

Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri

Bağımlı Çeviri

Sadık Çeviri

Anlamsal Çeviri

Erek Dil Odaklı

Uyarlama

Serbest Çeviri

Deyimsel Çeviri

İletişimsel Çeviri

Sözcüğü sözcüğüne çeviri / Word-for-word Translation / الترجمة كلمة بكلمة: Kaynak metnin korunarak erek dile aktarılmasıdır.

Bağımlı (Birebir) çeviri / Literal Translation / الترجمة الحرفية: Çeviri esnasında sözcüklerin dilbilgisel eşdeğerlerine göre yapılan çeviri yöntemidir.

Sadık Çeviri / Faithful Translation / الترجمة الوافية: Bu yöntemde kaynak metnin kesin anlamı erek dilin dilbilgisi çerçevesine göre yeniden oluşturulur.

Anlamsal Çeviri / Semantic Translation / الترجمة المعنوية/ الدلالية: Bağımlı çevirinin kaynak metne son derece bağlılığının aksine bu yöntemde çevirmene esneklik tanınarak yaratıcılık imkânı sunulur.

Uyarlama / Adaptation / التكيف: Kaynak dilde var olan bir ifadenin erek dilde karşılığının bulunamadığı durumlarda kaynak dildeki benzerlerinin kullanılmasıdır.

Serbest Çeviri / Free Translation / الترجمة الحرة: Kaynak metnin içeriğine ve biçimine bağlı kalmadan yapılan çeviri yöntemidir.

Deyimsel Çeviri / Idiomatic Translation / الترجمة الاصطلاحية: Kaynak dildeki herhangi bir ifadenin hedef dile deyim, yaygın ifadeler, atasözü vb. kullanılarak aktarılmasıdır.

İletişimsel Çeviri / Communicative Translation / الترجمة التخاطبية- التواصلية: Kaynak metnin bağlamsal anlamının içerik ve dil bakımından anlaşılabilir şekilde erek metne aktarılmasıdır.

Newmark çeviri sürecinde üç tür eşdeğerlikten söz etmektedir. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür:

Kültürel Eşdeğerlik / Cultural Equivalent / المرادف الثقافي: Kaynak dilde kültür içerikli kelimelerin hedef dile çevrilirken buna yakın kültür eşdeğerleriyle aktarma yöntemidir. Çeviri esnasında kültürel öğelerin çevrilmesinde sık kullanılan kültürel eşdeğerlik, kaynak dilde verilmek istenen mesajın aynıısının erek dile aktarılmasıdır (Newmark, 1988: 82).

İşlevsel Eşdeğerlik / Functional Equivalent / المرادف الوظيفي: Kaynak dilde yer alan kültürel unsurların hedef dilde tarafsız bir şekilde eşdeğerliğinin oluşturulmasıdır (Newmark, 1988: 83).

Betimleyici Eşdeğerlik / Descriptive Equivalent / المرادف الوصفي: Kaynak dilde yer alan kültürel unsurların hedef dile birkaç kelimeyle açıklama yapılacak şekilde aktarılmasıdır (Newmark, 1988: 83).

6. Eserlerin mizahi unsurların çevirisi açısından incelenmesi

Çalışmanın bu bölümünde toplamda beş kitap olan serinin her birinden örnekler mizahi unsurlar formuna göre tespit edilmiştir. Ardından örneklerin hedef dil olan Arapçaya nasıl aktarıldığı Newmark'ın (1988) eşdeğerlik ve çeviri stratejilerine göre incelenmiştir.

6.1. Gürültülü Patırtılı Şeyler (الأشياء الصاخبة كثيرة الضوضاء) adlı eserin ve çevirisinin incelenmesi

Örnek 1:

Bağlam: Aşağıda dikkat çekmeyi seven ve sürekli espri yapmaya çalışan Furkan Efe'nin, sınıfa girerken söylediği söze ve ana kahramanın bunun üzerine yaptığı yoruma yer verilmektedir.

Tablo 6.1. Betimleyici Eşdeğerlik Örneği.

KM (Kaynak Metin)	EM (Erek Metin)
Furkan Efe: "Rafadan yumurta sevmeyenlere güneydin!" ... Çağla: "Nedense bu defa dili sürçmedi. Yani en azından rafadan yerine 'faradan' diyebilirdi" (s.21)	سامر: "صباح الخير يا من لا تحبون البيض المسلوق!" ... "نور: لقد زل لسانه هذه المرة لسبب ما ، كان بإمكانه أن يقول: مسروق بدلا من مسلوق على الأقل" (s.21)

Yukarıdaki bölümde ana karakter olan Çağla, sınıf arkadaşı Furkan Efe'nin sabah sınıfa girerken söylediği sözün ardından bir yorum yapmaktadır. Çağla bu yaptığı yorumla Furkan Efe'nin bazı kelimeleri kullanırken zorlandığını ve bunu espri haline getirdiğini vurgulamaktadır. "Rafadan yerine 'faradan' diyebilirdi" demesi, ortaya Türkçede yer almayan anlamsız bir kelime çıkarmaktadır. Bu da Johnson'ın mizah unsurları formunda sözel mizahın "saçma kelime" kategorisine girmektedir.

Çevirmen "faradan" sözcüğünü erek metne "مسروق بدلا من مسلوق" şeklinde aktararak anlamlı ve komik bir durum ortaya çıkarmıştır. "مسروق" çalınmış anlamına gelen sözcük, "rafadan yerine çalınmış yumurta diyebilirdi" anlamına gelerek erek dilde yeni bir anlam kazanmıştır. Çevirmenin burada bilinçli olarak anlamlı bir mizahi durum oluşturduğu görülmektedir. Çevirmenin

yerleştirme/doğallaştırma stratejisine göre çeviri yaptığı, yapmış olduğu bu çevirinin Newmark'ın betimleyici eşdeğerliğine girdiği düşünülmektedir.

Örnek 2:

Bağlam: Her şeyi unutan Şevval, ödevini yapmayanlarla birlikte tahtaya kaldırılmaktadır. Son anda Şevval'ın sıra arkadaşı Şevval'ın defterine bakarak onun aslında ödevini yaptığını görmektedir. Aşağıda Şevval'ın sıra arkadaşının öğretmene sesli bir şekilde durumu bildirmesi sonucu Furkan Efe'nin söylediği bir cümleye yer verilmektedir.

Tablo 6.2. Kültürel Eşdeğerlik Örneği.

KM	EM
"Neyse ki Furkan Efe olaya son noktayı koydu: -Öğretmenim demek ki Şevval arkadaşımız bu defa da ödevini yaptığını unuttu!" (s.31)	"على أية حال فإن سامرا كان قد وضع النقط على الحروف, يا معلمي, هذا يعني أن زميلتنا لميس قد نسيت أنها فعلت الواجب!" (s.31/32)

Şevval ara ara ödevlerini yapmayı, yaptığı zamanlarda da öğretmene göstermeyi unutan bir öğrencidir. Örneklem olan kitap serisinde birçok mizah unsurlarına onun bu unutkanlığı üzerinden yer verilmektedir. Yukarıdaki örnekte Şevval ödevini yaptığını unutmuş ve ödev yapmayanlarla birlikte tahtaya kalkmıştır. Ödevinin yapıldığı anlaşılınca Furkan Efe esprili bir ifadeyle "öğretmenim demek ki Şevval arkadaşımız bu defa da ödevini yaptığını unuttu" diyerek arkadaşıyla alay etmiştir. Bu söyleme şekli durumsal mizah unsurlarından "aşağılama" kategorisine girmektedir.

Çeviriye bakılacak olursa çevirmenin kahramanların isimlerinde değişikliğe gittiği gözlemlenmektedir. Bu anlamda çevirmen yerleştirme/doğallaştırma stratejisini uygulayarak erek odaklı bir yaklaşım izlemiştir. Ayrıca "son noktayı koymak" deyimini çevirmen konuyu açıklamak ve netleştirmek anlamına gelen "قد وضع النقط على الحروف" şeklinde erek dilde mevcut bir deyimle karşılamıştır. Yine "yerleştirme/doğallaştırma" stratejisini kullanarak erek odaklı bir çeviri yapmıştır. Çevirmenin bu şekilde yaptığı işlemin Newmark'ın (1988) kültürel eşdeğerliğine girdiği düşünülmektedir. Mizah unsuru çevirisinde çevirmenin "bu defa da" yani "هذه المرة" ifadesine yer vermeyerek eksiltme/çıkarma stratejisini uygulaması, mizahi unsurun hedef okuyucuya aktarılamamasına sebep olmuştur.

6.2. Dinozorların Selamı Var (مع تحيات الديناصورات) adlı eserin ve çevirisinin incelenmesi

Örnek 1:

Bağlam: Bilime ve aksiyona merakı olan hayalperest Aslı, yine bir araştırma konusuyla Çağla'nın karşısına çıkmaktadır.

Tablo 6.3. Kültürel Eşdeğerlik Örneği.

KM:	EM:
"Çağla: Anlat o halde. Neyle ilgili? Aslı: Tüm insanlıkla ilgili. ... Çağla: Eh, o zaman başarırın inşallah. Aslı: Elbette başaracağım. Ama nasıl başaracağımı bilmiyorum.	"نور: في هذه الحالة احك لي، خاصة بماذا؟ سارة: إنها خاصة بالبشرية كلها. ... نور: نعم، في هذه الحالة سوف تنجحين في ذلك ."

<p>Çağla: Bulursun bir yolunu elbette... Belki ben de yardım edebilirim.</p> <p>Gözlerini açtı. Bir eliyle kolumu tuttu.</p> <p>Aslı: Sahi yumurtlayan inek konusunda bana yardım edebilir misin?" (s.14)</p>	<p>سارة: سوف أنجح بالتأكيد، ولكني لا أعرف كيف سأنجح؟</p> <p>نور: سوف تجدین طريقة بالتأكيد.. وربما يمكنني مساعدتك أيضا.</p> <p>فتحت عينها، وأمسكت ذراعي بيدها، وقالت أحقا يمكنك أن تساعدني في موضوع الأبقار التي تبيض". (s.14)</p>
---	---

Yukarıda verilen örnek ilk olarak Aslı'nın yapmaya çalıştığı icadının imkânsız olduğunun farkında olmaması mizahi unsurlardan "saraka" kategorisine girmektedir. Sonrasında başka hayvanlara ait bir özelliği inekte uygulamaya çalışma fikri "rol değiştirme" kategorisine dahil olmaktadır.

Çevirmen kaynak metinde yer alan "anlat o halde" ifadesini "في هذه الحالة احك لي" "o halde anlat bana" şeklinde erek metne aktarmıştır. Çeviride iyelik ekini ekleyerek redaksiyon ve genişletme stratejisini uygulamıştır. Aynı şekilde devamında gelen "neyle ilgili" ifadesini çevirirken "özellikle ne hakkında, neyle ilgili" şeklinde çevirerek genişletme stratejisini uygulamıştır. Kaynak metinde Çağla'nın söylemiş olduğu "eh" kelimesine karşılık gelebilecek en uygun kelimeyi "نعم" evet şeklinde aktararak kültürel eşdeğerlik stratejisini kullandığı ileri sürülebilir. Çevirmen "o zaman başarırısın inşallah" ifadesini "في هذه الحالة سوف تتجحن في ذلك" "o zaman bunu başaracaksın" şeklinde aktararak "inşallah" ifadesinin kullanıldığı temenni ifadesine yer vermeyerek kesin ve net bir şekilde başaracağını belirtmiştir. Anlamda kaymanın söz konusu olduğu ifadede, "inşallah" ifadesi çıkarılarak çıkarma stratejisi uygulanmıştır. Bunun dışında yapılan çevirilerde birebir çeviri yöntemi uygulanarak kaynak odaklı bir yaklaşım izlenildiği görülmektedir.

Örnek 2:

Bağlam: Okulda düzenlenecek olan futbol müsabakasına 4/A sınıfı da katılacaktır. Kaptanlık için aday olan Furkan Efe'nin karşısına rakip olarak Aslı çıkmış ve girecekleri üç yarışta başarılı olanın kaptan olmasına karar verilmiştir. Aşağıda bu yarışlardan biri olan tekerleme söyleme oyunundan ve Furkan Efe'nin bir türlü tekerlemeleri söyleyemeyişinden söz edilmektedir.

Tablo 6. 4. Kültürel Eşdeğerlik Örneği.

KM:	EM:
<p>"Furkan Efe: Sen 'Çılgın Mucitler' adlı kitabı duymadın galiba?</p> <p>Çağla: Duydum.</p> <p>Furkan Efe: Çok eğlenceli bir kitap. Aynştayn hakkında her şeyi oradan öğrendim. Hatta afiyet teorisini bile!</p> <p>Çağla: İzafiyet teorisi demek istedin sanırım?</p> <p>Furkan Efe: Tamam, evet şimdi hatırladım. O senin dediğinden." (s.30)</p>	<p>"سامر: هل سمعت عن الكتاب المسمى: المخترعون المجانين؟</p> <p>نور: سمعت..."</p> <p>سامر: إنه كتاب مسل جدا، لقد عرفت كل شيء عن أينشتاين منه، حتى نظرية النسبة.</p> <p>نور: أعتقد أنك تقصد نظرية النسبية، أليس كذلك؟</p> <p>سامر: نعم، تذكرت الآن، هي ما قلته أنت (s.30).</p>

Yukarıda bahsi geçen örnekte Furkan Efe'nin izafiyet teorisini karıştırarak "afiyet teorisi" demesi cümleye anlamsız bir ifade katmaktadır. Bu durum sözel mizah unsurlarından "kelimelerin saçma dizilişi" kategorisine girmektedir.

Çevirmen kaynak metinde yer alan bu mizahi unsuru çevirirken "afiyet teorisi" ifadesini "oran, orantı, isnat, hısımlık" gibi anlamlara gelen "نظرية النسبة" şeklinde erek metne aktarmıştır. Verilen mizah, Türkçenin dil özelliğinden kaynaklı birbirine yakın iki sözcükten oluşmaktadır. Kaynak dil olan Arapçada izafiyet teorisi "نظرية النسبية" iken afiyet olsun "هنينا لك ، بالعافية" dir. Bu bağlamda birbirine benzer sözcüklerle tam karşılığı olmayan izafiyet ve afiyet sözcüklerini çevirmen "النسبة ve النسبية" şeklinde aktarmıştır. Burada çevirmen çeviri yaparken kelimenin anlamını tam olarak çevirmemişse bile kaynak metinde verilen "kelimelerin saçma dizilişi" mizahi unsurunu erek okuyucuya aktarabilmiştir. Çevirmenin yerleştirme stratejisini uyguladığı ve çevirinin kültürel eşdeğerliğini sağladığı söylenebilir. Ancak örnekte verilen mizahi unsurun kaynak ve hedef okuyucusu üzerindeki etkisinin aynı olmayacağı düşünülmektedir. Türkçede yaratılan mizah Arapçada görülmemektedir. "نصف" (yarım) kelimesi aracılığıyla نظرية النصفية / نظرية النسبية ikilisiyle kaynak metindeki benzer etkiyi Arapçada daha fazla meydana getirebilirdi.

Verilen örneğin kitaptaki görsel hali aşağıdaki gibidir. Resimde yer alan mizah, görsel mizahi unsurlardan "karikatürleştirme esprileri" kategorisine girmektedir. Örnekte yer alan mizah, kaynak dil olan Türkçenin dil özelliklerini taşıması sebebiyle metin içerisinde çeviri esnasında kayıpların yaşanmasına sebep olmuş ve resimde aktarım sağlanamayacağı ve anlamsız olacağı düşünüldüğünden resme çeviri kitapta yer verilmemiştir.



Resim 6.1. Afiyet teorisi (Asal, 2020: 30)⁵.

6.3. Bir Uzaylının Günlüğü (نور يوميات كائن فضائي) adlı eserin ve çevirisinin incelenmesi

Örnek 1:

Bağlam: Aşağıda Furkan Efe'nin Türkçe sınavında yazmış olduğu beslenme konulu kompozisyona eklediği bir şiire yer verilmektedir.

Tablo 6.5. Betimleyici Eşdeğerlik Örneği.

KM:	EM:
"Baklava, börek, güllaç, Olur kafamıza taç. Sofra bir kaldırılsın,	"البقلوة والفظائر التاج على رؤوسنا

⁵ Nesil Çocuk Yayınevi, 19. Baskısından alınmıştır.

Nereye kaçarsan kaç." (s.35)	لتقييم المائدة اهرب أينما تستطيع الهرب " (s.35)
------------------------------	--

Kaynak metinde geçen Furkan Efe'nin şiiri "kelimelerin saçma dizilişi" kategorisine girmektedir.

Çevirmen kaynak metinde yer alan "börek" sözcüğünü "الفطائر" börekler şeklinde çoğul olarak erek metne aktararak serbest çeviri yapmıştır. "Güllaç" sözcüğüne erek metinde yer vermeyen çevirmenin erek odaklı bir yol izlediği ve betimleyici eşdeğerliği sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca kaynak metindeki "güllaç/ taç/ kaç gibi biçimsel ahenk unsurları erek metinde kayba uğramıştır.

Örnek 2:

Bağlam: Furkan Efe'nin doğum gününde Aslı sözü alır ve arkadaşlarına seslenir. Aşağıdaki örnekte Furkan Efe'ye iltifatlar eden Aslı, Furkan Efe'nin daha önce bir futbol turnuvasında kendi kalesine iki gol attığını ağızından kaçırmasına yer verilmektedir.

Tablo 6.6. Betimleyici Eşdeğerlik Örneği.

KM	EM
-Furkan Efe futbol turnuvasında kendi kalesine iki gol atarak...	- لقد أحرز سامر هدفين في مرماه أثناء مسابقة كرة القدم
...	...
-Şey onu söylemeyecektim...(s. 131)	- لم أكن أريد قول ذلك. (s. 131)

Kaynak metinde Aslı'nın sosyal bir ortamda söylenmemesi gereken bir şeyi dillendirmesi durumsal mizahi unsurlardan "sosyal gaf" kategorisine girmektedir.

Yukarıda bahsi geçen örnekte çevirmen kaynak metinde geçen "atarak" şeklinde yarım bırakılan cümleyi erek metne "لقد أحرز سامر هدفين" iki gol attı şeklinde "tamamlanmış bir cümle" olarak aktarmıştır. İkinci cümlede geçen şey kelimesine yer vermeyerek çıkarma stratejisini kullanmıştır. Hem erek hem kaynak odaklı bir yaklaşımın gözlemlendiği örnekte betimleyici eşdeğerliğin sağlandığı söylenebilir.

6.4. İmdat Dersimiz İngilizce (الغوث لدينا حصاة لغة إنجليزية) adlı eserin ve çevirisinin incelenmesi

Örnek 1:

Bağlam: Aşağıda 4/A sınıfının İngilizce dersine yeni bir öğretmenin girmesi üzerine Aslı'nın abartılı hayalperest düşüncelerine yer yerilmektedir.

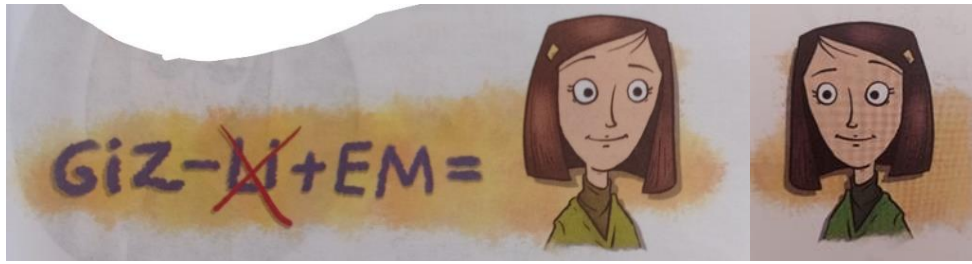
Tablo 6.7. Mizahi Unsurun Erek Metne Aktarılmadığı Bir Örnek.

KM	EM
İngilizce secret kelimesi gizli demektir. Gizem öğretmen de İngilizce öğretmenimiz. Gizli sözcüğünden -li ekini çıkarıp -em ekini eklersek Gizem oluyor. (s. 57)	

Yukarıda söz edilen Aslı'nın sözcüklerle oynayarak yapmış olduğu abartılı beyin jimnastiği sözel mizah unsurlarından “kes yapıştır söz” kategorisine girmektedir.

Çevirmen kaynak metinde yer alan ve kaynak dilin dil özelliklerine ait olan mizah unsurunu erek dile aktaramamıştır. Buna bağlı olarak konuyla ilgili kaynak metinde yer alan altı sayfayı da çevirmeyerek sonrasında gelen konuya devam etmiştir. Genel olarak çevirmenin dil odaklı yapılan mizah unsurlarına yer vermediği görölmektedir.

Aşağıda, verilen örnekteki mizahın görsel halleri yer almaktadır. Verilen resimdeki mizah, görsel mizahi unsurlardan “karikatürleştirme esprileri” kategorisine girmektedir. Çeviri esnasında mizahi unsur erek dile aktarılamadığı için resimde “giz-li+em” yazısına yer verilmeyerek sadece Gizem öğretmenin görsel haline yer verilmemiştir. Sağda erek metinde yer alan görselde Gizliem yazısı çıkarılmıştır.



Resim 6.2. Gizem öğretmen (Asal, 2020: 57)⁶.

Örnek 2:

Bağlam: İngilizce dersinde öğretmen tahtaya “at koştu, suya düştü ve boğuldu” cümlesini yazar ve öğrencilerden bu cümleyi İngilizceye çevirmelerini ister. Aşağıda Furkan Efe ve Aslı'nın söz hakkı isteyerek verdikleri cevaplara yer verilmektedir.

Tablo 6.8. Çıkarma Stratejisiyle Yapılan Yanlış Çeviri Örneği.

KM	EM
Furkan Efe: The horse run. Water cum. Sonra bum. ...	سامر: ركض الحصان ، وسقط في الماء ، ونق. (s. 58)
Aslı: Dığıdık dığıdık deh... cumburlop... gulu gulu gulu. (s. 62/63)	

Yukarıda kaynak metinde verilen örnekte Türkçe cümlelerin İngilizcesini bilmeyen öğrencilerin yaptığı espriler yer almaktadır. Bu durum sözel mizah unsurlarından “şakalaşma” kategorisine girmektedir. Aynı zamanda anlamsız kelimelerin olması sebebiyle “saçma kelime”, kelimelerin anlamsız yan yana gelmesi sebebiyle “kelimelerin saçma dizilişi” kategorisine girdiğini söylemek mümkündür.

Çevirmenin kaynak dil olan Türkçeden İngilizceye olan çevirileri, erek dil olan Arapçadan Arapçaya yaptığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda çevirmen Furkan Efe'nin yaptığı kelime oyununa yer vermemiştir. Öğretmenin sorduğu soruyu aynı şekliyle çevirmeyi tercih ederek yanlış bir çeviri yöntemi kullandığı düşünölmektedir. Çevirmenin sonrasında gelen Aslı'nın cümlesini de çeviremediği gözlemlenmiştir. Bunun üzerine çevirmen çıkarma stratejisini uygulamış ve bu bölümde konuyla ilgili olan yerleri de

⁶ Nesil Çocuk Yayınevi, 13. Baskısından alınmıştır.

çevirmemiş böylece erek metne ve okuyucuya mizah unsurlarını aktaramamıştır. Buna bağlı olarak mizahta kayıplar yaşanmıştır.

6.5. Bizim Sınıf Kopya Çekmez (فصلنا لا يغش في الامتحان) adlı eserin ve çevirisinin incelenmesi

Örnek 1:

Bağlam: Öğretmen bir gün sınıfta münazara yapılacağını söyler. Bunun üzerine her grup kendine enteresan isimler koyar. Aşağıdaki örnekte grupların kendilerine verdiği isimlere yer verilmiştir.

Tablo 6. 9. İşlevsel Eşdeğerlik Örneği.

KM	EM
Damdan Düşen Ayı Grubu. Galaksinin Gevezeleri Grubu. Sarımsaksız Cacık Grubu. Hihohiho Grubu. (s. 82)	فريق الدب الذي سقط من السطح فريق ثرثاري المجرة. فريق الشجرات المثمرة. فريق حدائق الورود. (s. 82)

Kaynak metinde geçen örnekte grupların kendilerine verdikleri mizah içerikli isimler sözel mizahta "kelimelerin saçma dizilişi" kategorisine girmektedir. Bunun yanı sıra "hihohiho" sözcüğü kaynak dil olan Türkçede herhangi bir anlam ifade etmediği için "saçma kelime" kategorisine dahil olmaktadır.

Çevirmenin ilk iki grup ismini birebir çevirdiği görülmektedir. Üçüncü grup ismi olan "Sarımsaksız Cacık Grubu" ifadesini çevirmen "فريق الشجرات المثمرة" meyve ağaçları grubu olarak çevirmiştir. Çevirmenin burada "cacık" ifadesinin karşılığını bulamaması ya da kelimeyi anlayamaması sebebiyle düzenleme stratejisini kullanarak ifadeyi yeniden düzenlediği düşünülmektedir. Kaynak metinde yer alan "hihohiho" sözcüğü Türkçede bir anlam ifade etmediği için çevirmen bu sözcüğü de yeniden düzenlemiştir. "حدائق الورود" gül bahçeleri olarak çevirdiği "hihohiho" sözcüğünde çevirmen düzenleme stratejisini kullanmıştır. Bu bağlamda değerlendirilecek olursa çevirmenin ilk iki grup isminde işlevsel eşdeğerliği sağlayarak kaynak odaklı bir çeviri yöntemini benimsediğini, diğer iki grubun isminde ise betimleyici eşdeğerliği sağlayarak erek odaklı bir yol izlediğini söylemek mümkündür. Çeviride pek çok mizahi unsurun Arapçada yeniden yaratılması mümkünken çevirmen "kolay" çözümleri tercih etmiştir.

Örnek 2:

Bağlam: Aşağıda Furkan Efe'nin sınıfta yapılacak olan münazarayla ilgili Çağla'yla yapmış olduğu bir diyaloga yer verilmektedir.

Tablo 6. 10. İşlevsel Eşdeğerlik Örneği.

KM	EM
Çağla: Roman filan mı yazıyorsun yoksa? ...	نور: هل كنت تكتب رواية أو شيئا من هذا القبيل؟ سامر: لا... من أجل المظارنة.
Furkan Efe: Hayır... Müzaranaya çalışıyorum. Çağla: Müzaranaya mı? Furkan Efe: Yok yok... Müryazaya demek istedim. ...	نور: هل اسمها مظارنة؟ سامر: لا، لا... أردت أن أقول ميارظة. ...
- Furkan Efe: Müyaraza... ...	سامر: ميارظة...

Çağla: Münazara mı demek istiyorsun? ... Furkan Efe: Hah evet, onu demek istemiştim. (s. 84/85)	نور: هل تريد أن تقول مناظرة؟ ... سامر: نعم، كنت قد أردت قول ذلك. (s. 84/85)
---	---

Yukarıda kaynak metinde geçen Furkan Efe'nin “münazara” sözcüğünü bir türlü söylememesi ve her seferinde yanlış telaffuz eden etmesi sözel mizah unsurlarından “saçma kelime” kategorisine girmektedir.

Çevirmenin kaynak metinde yer alan mizah unsuru olarak kullanılan “münazara” sözcüğünü erek metne birebir olarak aktardığı görülmektedir. Kaynak metinde yer alan münazara sözcüğünün erek dil olan Arapçadan Türkçeye geçmesi nedeniyle çevirmenin bu sözcük üzerinde değişimler yapması kolay olmuştur. Bu sebeple çevirmen kaynak odaklı bir çeviri yaparak mizah unsurunu erek dile rahatlıkla aktarabilmiştir. İşlevsel eşdeğerliğin sağlandığının düşünöldüğü örnekte genel olarak kaynak odaklı bir yaklaşımın izlendiği göze çarpmaktadır.

Sonuç

Çeviride zor bir alan olarak kabul edilen mizah çevirisini ele alan bu çalışmanın, alanda çalışacak araştırmacılara ve mizah çevirisi yapacaklara teorik bilgi sunarak bir bakış açısı kazandırabileceği düşünölmektedir.

Newmark'ın (1988) V diyagramına göre, çeviride erek dil odaklı; uyarlama, serbest çeviri ve iletişimsel çeviriye çokça yer verilmiş ancak deyimsel çevirinin çok az kullanıldığı görölmüştür. Ayrıca V diyagramında yer alan ve kaynak dil odaklı; sözcüğü sözcüğüne çeviri, bağımlı çeviri, sadık çeviri ve anlamsal çevirinin çokça kullanıldığı görölmüştür.

Kitaplarda yer alan toplam 201 örnekte; Johnson'ın (2010) geliştirmiş olduğu resimli çocuk kitaplarında yer alan mizahi unsurları inceleme formunda; “sözel mizahi unsurlardan; saçma kelime, kelimelerin saçma dizilişi, saraka, nesneyi farklı isimle isimlendirme, ironi, tekrarlı kafiye, şakalaşma, Türkçede yer almayan sesler, söz evirtim, kes yapıştır söz, yergi, zıt anlamlı kelime; durumsal mizahi unsurlardan; aşağılama, rol değiştirme, gaf yapma, özdeşleme, başkası üzerinde üstünlük hissine dayalı mizah, Freud sürçmesi, parodi, sürpriz durum, abartılı eylem komedisi, sosyal gaf” türleri görölrken, “sözel mizahi unsurlardan; kafiye, kavramsal açıdan yanlış ses, garip sesler, fıkra, tık tık kimse yok mu tarzı şaka oyunu, özlü taşlama, zıpır bilmece, bilmece; durumsal mizahi unsurlardan; -miş gibi oyun, dokunma içerikli fiziksel oyun, kaba şaka, vücut bölümleri ya da işlevlerine yönelik olarak kullanılan komik sözler, başkasını taklit, muziplik, kötü şaka, anektod” türlerinden herhangi birine rastlanmamıştır.

Kitaplardan seçilen örneklere dayanarak en çok görölen mizahi unsurun sözel mizahi unsurlardan saçma kelime olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda bazı örneklerin birden fazla mizahi unsur içerdiği göze çarpmıştır. İncelenen bazı mizah çevirisi çalışmalarında en çok ironi, aşağılama vb. mizah unsurları görölrken, bu çalışmada daha çok söylenen yanlış sözcükler, sesler ve mizahı yapan kişinin farkında olmama durumlarını içeren mizahi unsurlar görölmüştür.

Çalışmada yer verilen görsel içerikli mizah unsurlarından karikatürleştirme esprileri ve uçuk abartıya yer verilirken; kostüm, kavramsal tutarsızlık, fiziksel deformasyon, maskeleyme ve abartılı küçöltme unsurlarına yer verilmediği görölmüştür. Bunun yanı sıra resimler çeviri kitaba olduğu gibi aktarılmış

ancak içinde yazı bulunan resimli örneklerin bazıları erek dil olan Arapçaya çevrilerek verilmiş bazıları ise üzerinde yazılı bulunan ifadeler resimden çıkarılarak aktarım sağlanmıştır.

Çalışmada yer alan mizahi unsurlar erek metne aktarılırken Newmark'ın (1988) çeviride eşdeğerliğine göre incelenmiştir. Bu bağlamda çevirmenin en çok betimleyici eşdeğerliği kullandığı, daha sonra işlevsel eşdeğerliği, son olarak da kültürel eşdeğerliği kullandığı görülmüştür. Bazı mizahi unsurların çevirisinde birden fazla eşdeğerliğin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada çevirmenin genel olarak erek odaklı bir yaklaşım izlediği görülmüştür. Çevirmenin bazı mizahi unsurlarda hem kaynak odaklı hem de erek odaklı yöntemi bir arada kullandığı, kimi yerlerde tamamen çıkarma stratejisini uyguladığı ya da metni yanlış anladığı düşünülüp farklı çevirmesiyle hiçbirine yer vermediği belirlenmiştir.

Genel olarak çevirmenin kültürel ve dilsel ögeler taşıyan mizahi unsurların aktarımında çıkarma ya da yerleştirme stratejisinden faydalandığı, bunları çevirirken sorunlar yaşadığı ve buna bağlı olarak çeviride kültürel ve dilsel mizah kayıplarının olduğu saptanmıştır. Özellikle çalışmadaki mizahi unsurlarda çokça yer alan tekerleme ve dilsel özellikler taşıyan örneklerde, çevirmenin aktarım esnasında zorlandığı ve bazı yerlerde konuyu yanlış anladığı düşünülerek çeviremediği ve buna bağlı olarak mizah kayıpları yaşandığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak eserlerdeki bazı mizahlar çeviri metin olan erek metinde kaybolmuştur. Özellikle kültürel ve dilsel özelliklerdeki mizahlarda dipnot ya da benzeri açıklamalar olmadan yapılan aktarımların anlaşılması görülmektedir. Bu şekilde açıklayıcı çevirilerin erek kültürün mizahına zenginlik kattığı düşünülürse, çevirmenin bazı mizahi unsurların aktarımında bu zenginliği erek okuyucuya doğru biçimde veremediği söylenebilir.

Kaynaklar

- Ageli, N. (2014). For better or for worse- the challenges of translating english humour into Arabic. *The Journal of Human Sciences*, 23, 414-426.
- Akncı, Ş. (2015). *Resimli çocuk kitaplarında yer alan mizahi unsurların incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Alpaslan, G. G. (2007). *Tercüme-i Telemak*, (Y. K. Paşa, Çev.) Ankara: Öncü.
- Asal, Y. (2020). *Bizim matrak sınıf*. İstanbul: Nesil Çocuk.
- Aslan, H. (2006). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve cinsiyetlerine göre mizah tarzlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Attardo, S. (2008). A primer for the linguistics of humor. V. Raskin (Ed.). *The Primer of Humor Research* (s. 101-157). Berlin: The Deutsche Nationalbibliothek.
- Avadallah, A. M. ve Uylaş, S (2010). Fıkra türünün Arap ve Türk edebiyatlarındaki yeri. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 147-174.
- Berger, A. A. (1993). An anatomy of humor. *New Jersey: Transaction Publishers*, 1-49.
- Chiaro, D. (2010). Translation and humour, humour and translation. D. Chiaro (Ed.), *Translation, Humour and Literature: Translation and Humour*, Volume 1. London and New York: Continuum International Publishing Group, 1-29.
- Çer, E. (2019). Çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğa göre olmasını sağlayan başat bir değişken: eğitsel özellikler. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 1-11.
- Çiftçi, H. (1998). Klâsik İslâm Edebiyatında hiciv ve mizah, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (10), 139-162.

- Diot, R. (1989). Humor for Intellectuals: Can It Be Exported and Translated? The Case of Gary Trudeau's in Search of Reagan's Brain. *Meta*, 34 (1), 84-87.
- Doğan, Y. (2012). Abbasilerde mizah: ikinci dönem. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları.
- Durmuş, M. (2020). Mizah, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 30, 205-206.
- Ferrâc, A. A. (1980). Ahbârü Cuhâ, Kahire.
- Güler, Ç. ve Güler, B. U. (2010). *Mizah, gülme ve gülme bilimi*. Ankara: Yazıt Yayıncılık.
- Günday, H. (2010). Abbasi Sarayının Sivri Dilli Nedimi: el-Cemmoz (-II-). *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (12), 69-93.
- Johnson, M. A. (2010). Humor in children's picture books, the university of north. Carolina, Unpublished Master Thesis.
- Kılıç, A. F. ve Gürbüz, H. (2019). Rezaizade Mahmut Ekrem'in edebiyata dair bazı dikkatleri ve eleştirileri, *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2, 223-245.
- Köşeli, Y. (2012). Körfez Arap ülkelerinde çocuk edebiyatının doğuşu ve gelişimi. *Nüsha: Şarkiyat Araştırmaları Dergisi*, 34, 119-134.
- Kurultay, T. (1994). Probleme und strategien bei der kinderliterarischen übersetzung im rahmen der interkulturellen kommunikation. Hans-Heino Ewers (der.) *Kinderliteratur im interkulturellen Prozess: Studien zur allgemeinen und vergleichenden Kinderliteraturwissenschaft*, Stuttgart, Weimer: Metzler, 191-201.
- Laurian, A. M. (1989). Humour et traduction au contact des cultures. *Meta Journal des traducteurs*, 34 (1), 5-14.
- McGhee, P. E. (2002). Understanding and promoting the development of children's humour. United States of America: Kendal/ Hunt Publishing Company.
- Morreall, J. (1997). *Gülmeyi ciddiye almak* (K. Aysevener ve Ş. Soyer, Çev.), İstanbul: İris Yayıncılık.
- Neydim, N. (2020). Çocuk edebiyatı klasiklerinde çeviri yaklaşımları: uyarlama, yeniden yazma, kültürel müdahale, *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 851-858.
- Nesin, A. (2001). Mizah = gülmece. T. Çeviker (Ed), *Cumhuriyet Dönemi Türk Mizahı İçinde*, İstanbul: Adam Yayınları, 19-63.
- Newmark, P. (1988), *A Textbook of translation*, New York – Londra – Toronto – Sidney – Tokyo: Shanghai Foreign Language Education Press, Prentice Hall.
- Neydim, N. (2006). Çeviri çocuk edebiyatı ve çocuk edebiyatı çevirisi üzerine. Çeviribilim: Çeviri Derneği 2011 Genç Soluk Ödülü, (<https://ceviribilim.com/2006/06/01/ceviri-cocuk-edebiyati-ve-cocuk-edebiyati-cevirisi-uzerine/>, Erişim tarihi: 27.04.2022).
- Nida, E. A. (2001). *Contexts in translating*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Özocak, G. (2011). Türkiye'de siyasi iktidarın mizahla imtihanı: ifade özgürlüğü ve karikatür. *TBB Dergisi*, 94, 260-294.
- Öztürk, M. (2014). *Coğrafya eğitiminde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Popa, D. E. (2004). Language and culture in joke translation, *Ovidius University Annals of Philology*, 15, 153-159.
- Popa, D. E. (2005). Jokes and translation, *Perspectives: Studies in Translatology*, 13 (1), 48-57.
- Ritchie, G. (2010). Linguistic factors in humour. D. Chiaro (Ed.). *Translation, Humour and Literature Translation and Humour* Volume 1, London and New York: Continuum International Publishing Group, 33-48.
- Ross, A. (1998). *The language of humour*. London and Newyork: Routledge, 4-8.
- Sarıkaya, M. (2020). *Modern Arap şiirinde alay ve sosyal eleştiri: halementişi*. İstanbul: Akdem Yayınları.

- Usta, Ç. (2009). Mizah dilinin gizemi. Ankara: Akçağ Basım Yayın Pazarlama.
- Ünsal, G. (2020). Mizahî öğelerin çevirisi üzerine bir inceleme: Bir Noel Gecesi örneği. *Litera: Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 663-682.
- Vandaele, J. (2002). Introduction (Re-) constructing humor: Meanings and means. *The Translator*, 8 (2), 149- 172.
- Vandaele, J. (2010). Humor in translation. Y. Gambier and L. Doorslaer (Eds). *Handbook of Translation Studies*, Amsterdam/Philadephia: John Benjamins Publishing, pp. 147-152.
- Yardımcı, İ. (2010). Mizah kavramı ve sanattaki yeri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (2), 1-41.
- Yazıcı, M. (2020). İlk İngiliz mizah yazarı Geoffrey Chaucer ve tarihte Canterbury Masalları'nın ilk Türkçe çevirisi, *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*. 5 (2020), 143-161
- Zabalbeascoa, P. (1993). *Developing translation studies to better account for audiovisual texts and other new forms of text production*, Doctoral dissertation, University of Lleida, Spain.
- Zabalbeascoa, P. (1996). Translating jokes for dubbed television situation comedies. *Translator*. 2 (2), 235-257.

Ç1. Kumuk halk şiirinden seřmeler¹

Aziz MERHAN²

APA: Merhan, A. (2024). Kumuk halk şiirinden seçmeler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 1107-1136. DOI: 10.29000/rumelide.1471662.

Öz

Macar Türkolog Gyula (Julius) Németh (1890-1976) genç yaşında Türkçe öğrenmeye başladıktan sonra konuyla ilgili araştırmalarda bulunur. 1910 yılının Nisan ayında Uluslararası Orta ve Doğu Asya Kurumu Macar Komitesi'nin desteğiyle Kafkaslara giderek orada Balkar ve Kumuk dilleri ile ilgili derlemeler ve araştırmalar yapar. Daha sonra bunları iki farklı başlıkla üç bölüm olarak *Keleti Szemle* adlı dergide yayımlar: *Kumük és balkár szójegyzék (Kumükisches und balkarisches Wörterverzeichnis)* (1911/12, I/12. sayı, s. 91-153), *Proben der kumükischen Volksdichtung* (1911/12, III/12. sayı, s. 274-308 ve 1912, II/13. sayı, s. 129-173). Bunlardan ilki, öğrencilerinden Hüseyin Namık Orkun (1902-1956) tarafından 1940'lı yıllarda çevrilerek etüt çalışması olarak hazırlanmıştır. Çalışma, sonunda 2018 yılında Türk Dil Kurumu yayınları arasında *Kumuk ve Balkar Söz Notları* (Yayıma hazırlayan: Mustafa S. Kaçalin) adıyla çıkar. *Kumuk Halk şiirinden Seçmeler* olarak Türkçeye çevrilebilecek ikincisi iki bölümden oluşmaktadır. Burada sunulan çevirimiz ilk bölümün çevirisi olup Gyula Németh'in Kumukçadan yaptığı derlemelerin ve Almanca çevirisinin Türkçeye kazandırılmış biçimidir. Kumuk halkından derlenen 372 atasözü ve deyim, 24 bilmece ve 96 türküden oluşmaktadır. Metinlere çevirmen olarak tarafımızdan yapılan açıklayıcı kimi eklemeler ayrıç (...) ve genel eklemeler köşeli ayrıç [...] içinde verilmiştir. Ayrıca Türkçe çeviride genelde Kumukça özgün biçimi esas alınmasına karşın anlaşılmayan kimi yerlerde Almanca çeviriye başvurulmuş ve Németh tarafından hatalı çevrildiği düşünölen yerlerde köşeli ayrıçla çevirmenin önerisi eklenmiştir.

Anahtar kelimeler: Gyula (Julius) Németh, Türkoloji, Kumukça, halk şiiri

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Etik şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 01.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1471662

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakóltesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Assoc.Prof. Dr. Yıldız Technical University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature (İstanbul, Türkiye), azizmerhan@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-5397-1124, **ROR ID:** https://ror.org/0547yzj13, **ISNI:** 0000 0001 2337 3561, **Crossreff Funder ID:** 501100006560

Selections from Kumyk folk poetry³

Abstract

Hungarian Turkologist Gyula (Julius) Németh (1890-1976) started learning Turkish at a young age and conducted research on the subject. In April 1910, with the support of the Hungarian Committee of the International Society of Central and East Asia, he went to the Caucasus and conducted compilations and researches on the Balkar and Kumyk languages. He later published them in three parts under two different titles in the journal *Keleti Szemle: Kumük és balkár szójegyzék (Kumükisches und balkarisches Wörterverzeichnis)* (1911/12, I/12th issue, pp. 91-153), *Proben der kumükischen Volksdichtung* (1911/12, III/12th issue, pp. 274-308 and 1912, II/13th issue, pp. 129-173). The first of these was translated by Hüseyin Namık Orkun (1902-1956), one of his students, in the 1940s and was prepared as a study. At the end of the study, it was published in 2018 among the publications of the Turkish Language Association under the name of *Kumuk ve Balkar Söz Notları* (Edited by: Mustafa S. Kaçalın). The second, which can be translated into Turkish as *Selections from Kumyk Folk Poetry*, consists of two parts. The translation presented here is a translation of the first chapter and is a translation of Gyula Németh's compilations from Kumyk and its German translation into Turkish. It consists of 372 proverbs and idioms, 24 riddles and 96 folk songs compiled from the Kumyk people. Some explanatory additions made by us as translators to the texts are given in parentheses (...) and general additions in square brackets [...]. In addition, although the Turkish translation is generally based on the original form of Kumyk, the German translation has been used in some places where it is not understood, and the translator's suggestion has been added with square brackets in places that are thought to have been translated incorrectly by Németh.

Keywords: Gyula (Julius) Németh, Turkology, Kumyk language, folk poetry

³ **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.
Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.
Funding: No external funding was used to support this research.
Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.
Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 01.03.2024-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1471662
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

[Atasözler, Deyimler, Bilmeceler, Türküler]

[Kumukçadan] derleyen ve [Almancaya] çeviren: Julius [Gyula] Németh

Burada Kafkasya'daki araştırma seyahatim⁴ esnasında derlediğim Kumukça metinleri yayımlıyorum.⁵ Kumukça türkülerden küçük bir seçki, *Sbornik Kavkaza*'nın XVII. cildinde bulunmaktadır; maalesef bu metinlerin transkripsiyonu (yazıçevrimi) tam anlamıyla kusursuz olmayıp kimi parçalar bazen oldukça garip yorumlanmıştır.

Bu türkülerin büyük kısmını Petrovsk, Temirhan-şura, Atlı-boyun ve Nijniy-Kazanişç şehirlerinde derledim. Çalışmamda bana öncelikle çevirmenler Mahomet Abdurrahmanoviç Tutuşeff ve Ukarhan Akamoff yardım ettiler. Kumukların gerçek tipik halk şiirlerini seyahatim hakkındaki raporlarda (KSz. XI: 164) daha önce işlemiştim.

I. Atular	Atasözleri ve deyimler
1. <i>Er haznası eski söz, er çırağı eki göz.</i>	Er hazinesi eski söz (söylenmemiş söz), er çırası (ışığı) iki göz.
2. <i>Emen ağacını yelğeni sıynanı, er yiğitni uyalğani ölğeni.</i>	Meşe ağacı eğilince kırılır, yiğit adam utanınca ölür.
3. <i>Yağşı başın sıylatır, yaman canın kuynatır.</i>	İyi, başını yüceltir; kötü, canına ıstırap çektirir.
4. <i>Ata göñnü balada, bala göñnü havada.</i>	Babanın gönlü çocukta, çocuğun gönlü havada.
5. <i>Uçarğa salğan gönen çarık çıkmas.</i>	Uçara (pazara) serilen gönden çarık olmaz.
6. <i>Ağacı yok kuru yağar, aşğrı yok buday aşar.</i>	Ağacı yok (olmayan) kuru ot yakar, ekmeği yok (olmayan) buğday yer.
7. <i>Anası yoruğa bolsa, kızı yürüşlü bolur.</i>	Anası yorga olursa kızı gezgin olur.
8. <i>Adam bar kim adamları yağşıdır, adam bar kim hayvan annarı yağşıdır.</i>	İnsan var ki insanların iyisidir, insan var ki hayvan ondan iyidir.
9. <i>Öbür [obur] aldın buvarır.</i>	Kurnaz, önceden tedbir alır.
10. <i>Kızın urmağan tizin urar.</i>	Kızını dövmeyen dizini döver.
11. <i>Aylanç bolsa da yol yağşı, aylı bolsa da kız yağşı.</i>	Dolambaçlı olsa da yol iyi, hamile olsa da kız iyi.
12. <i>Atı bar atlammas, yeri bar atlanır.</i>	Atı var atlanmaz, yeri (semeri) var atlanır.
13. <i>At tizden yiğit.</i>	At, dizden yiğittir.
14. <i>Sözden bilğeni.</i>	Söylenen bilinir.
15. <i>İt ulur, maydan kalır.</i>	İt ulur, meydan kalır.

⁴ Bk. KSz. XI, 162 ve ötesi, ayrıca *Kumükisches und balkarisches Wörterverzeichnis*, XII, 91-153 [Türkçe çevirisi: Gyula Németh, *Kumuk ve Balkar Lehçeleri Sözlüğü*, Çev. Kemal Aytaç, Ankara 1990].

⁵ Kuzey Grubu Türk dillerinden olan Kumukça, başta Kuzeydoğu Kafkasya ve Dağistan Özerk Cumhuriyeti'nde olmak üzere değışik ülkelerde yaklaşık 300 bin kişi tarafından konuşulmaktadır.

- | | | |
|-----|---|--|
| 16. | <i>Yiğit ölür, şanı kalır.</i> | Yiğit ölür, şanı kalır. |
| 17. | <i>Ak akçe kara gün için dür.</i> | Akçe akçe kara gün içindir. |
| 18. | <i>Anasına bak, kızın al.</i> | Anasına bak, kızını al. |
| 19. | <i>Darayna bak, bizin al.</i> | İpeğine bak bezini al. |
| 20. | <i>Erkeklik on busa, toğuzu hilladır.</i> | Erkeklik on ise, dokuzu hiledir. |
| 21. | <i>Artık mal göz çıkarırmaz.</i> | Fazla mal göz çıkarmaz. |
| 22. | <i>İtke çarık etsen, özü aşar.</i> | Köpeğe çarık yapsan, kendisi yer. |
| 23. | <i>Eski düşman el bolmas.</i> | Eski düşman dost olmaz. |
| 24. | <i>Eki gemeni kuyruğun tutğan sūğa ağar.</i> | İki geminin kuyruğuna tutunan suya düşer. |
| 25. | <i>Eçki berğen koy alır.</i> | Keçi veren koyun alır. |
| 26. | <i>Kuş konmas kuru kolğa.</i> | Kuş konmaz kuru dala. |
| 27. | <i>Alma tereğinnen arek tüşmes.</i> | Elma, ağacından uzağa düşmez. |
| 28. | <i>Ortak öğüzden yaman buzau kolay.</i> | Ortak öküzden kötü buzağı iyidir. |
| 29. | <i>Auzdan çıkğan başha tiyer.</i> | Ağızdan çıkan (laf) baş ağrıtır. |
| 30. | <i>Ay abdal, ay derviş, akçe bulan biter iş.</i> | Ey abdal, ey derviş, akçeyle biter iş. |
| 31. | <i>Onbeşinneği kız ya erde gerek, ya yerde gerek.</i> | On beşindeki kız ya erde gerek, ya yerde (toprakta) gerek. |
| 32. | <i>Ulanı yoknu kızı sirewçe barır.</i> | Oğlu olmayanın kızı sürüye gider. |
| 33. | <i>Altı hapsa er toyar, altmış hapsa at toyar.</i> | Altı lokmaysa er doyar, altmış lokmaysa at doyar. |
| 34. | <i>Azın hadirin bilmeğen köpnü hadirin bilmes.</i> | Azın kadrini bilmeyen, çoğun kadrini (de) bilmez. |
| 35. | <i>Aç hadirin tok bilmes.</i> | Açın hâlimden tok anlamaz. |
| 36. | <i>Elçiye ölüm yok.</i> | Elçiye zeval olmaz. |
| 37. | <i>Er yalğan aytmas, ep yalğan aytar.</i> | Adam yalan söylemez, zekâ yalan söyler. |
| 38. | <i>Eki harbuz bir kolğa siymas.</i> | İki karpuz bir koltuğa sığmaz. |
| 39. | <i>Eşek eşekni borçğa haşır.</i> | Eşek eşeği borca kaşır. |
| 40. | <i>Eriññenni er almas, er alsa da, saklamas.</i> | Erineni adam almaz, adam alsa da saklamaz. |
| 41. | <i>Kalğan işşe kar yavar.</i> | Kalan işe kar yağar. |
| 42. | <i>Kazançı pusunnan toyar.</i> | Kazancı kokuyla doyar. |
| 43. | <i>Anası aytar, kızı kaytar.</i> | Anası söyler, kızı geri döner. |
| 44. | <i>Arba bulan tauşan tutmas.</i> | Arabayla tavşan tutulmaz. |

- | | | |
|-----|--|---|
| 45. | <i>Arba sinnan soñ yol görsetegen köp bolur.</i> | Araba devrildikten sonra yol gösteren çok olur. |
| 46. | <i>Ėars urup toy eterdey.</i> | Alkış tutup düğün yapar gibi. |
| 47. | <i>Adam boyu opurak, terek boyu yapırak.</i> | İnsan boyu kıyafet, ağaç boyu yaprak (taşır). |
| 48. | <i>Atasın öltürğenni ulanı unutmas, kuyruğun geşğenni yılan unutmas.</i> | Babasını öldüreni oğlu unutmaz, kuyruğunu keseni yılan unutmaz. |
| 49. | <i>At minmeğen at minse, çaba-çaba öltürür.</i> | Ata binmeyen ata binse, birini öldürür. |
| 50. | <i>Ton giymeğen ton giyse, kağa-kağa bittirir.</i> | Giysi giymeyen giysi giyerse, kahkahayı kopartır. |
| 51. | <i>Er gişini sözü ölgüünçe özü ölsün.</i> | Erin sözü ölürse kendisi de ölür. |
| 52. | <i>Kumuknu soñu hakılı mağa busa edi degen Noğaylı.</i> | Kumuk'un aklından birazı benim olsaydı der Nogay. |
| 53. | <i>Yurt yovuğun tanır.</i> | Köy halkı yöresini tanır. |
| 54. | <i>Ustadan şekirt ozar.</i> | Çırac ustayı geçer. |
| 55. | <i>Ekew birewnü teñnirisi</i> | İki birin tanrısıdır. |
| 56. | <i>Asılsız atğa minse atasın tanumas.</i> | Asılsız (aşlı olmayan), ata binerse babasını tanımaz. |
| 57. | <i>Eki öğüzüm aranna, ne kayğım bar boranna.</i> | İki öküzüm de ahırda, ne kaygım var borandan. |
| 58. | <i>İşlemeğen tişlemes.</i> | Çalışmayan dişlemez (yiyemez). |
| 59. | <i>Aşap toymağın yalap toymas.</i> | Yemekle doymayan, yalamakla da doymaz. |
| 60. | <i>Konak konaknı süymes, üy yessi ekisinne süymes.</i> | Misafir misafiri sevmez, ev sahibi ikisini de sevmez. |
| 61. | <i>Az aşım, awrumağın başım.</i> | Az aşım, ağrısız başım. |
| 62. | <i>Aç kursağım, tınç kulağım.</i> | Kursağım aç, kulağım dinç. |
| 63. | <i>Az aşı asıl yaşı.</i> | Az ye, iyi yaşa. |
| 64. | <i>Öğüz ölse et, arba sınsa ot.</i> | Öküz ölse et, arba kırılrsa odun (kahr). |
| 65. | <i>Awliyanı kulağı bolmay.</i> | Aptalın kulağı olmaz. |
| 66. | <i>Eçki: koynu götüne karağız dep ayta bolğan dey.</i> | Keçi, koyunun götüne bakınız diye söylemiş. |
| 67. | <i>Az awru ansat ölüm.</i> | Az ağrı, kolay ölüm. |
| 68. | <i>Erni er öltürmes, namus öltürür.</i> | Eri er öldürmez, namus öldürür. |
| 69. | <i>Awzu kınğır bolsa da bay söylesin.</i> | Ağzı eğri olsa da, zengin konuşsun. |
| 70. | <i>İt haplar, kerwan geçer.</i> | İt ürür, kervan yürür. |
| 71. | <i>İçi getkenni iştanı bilir.</i> | İshal olanı iç donu bilir. |

- | | | |
|-----|---|---|
| 72. | <i>Arw katun hoşuda yahşı.</i> | Güzel kadın komşulukta iyidir. |
| 73. | <i>Köp söz kuranna yaraşır.</i> | Çok söz Kur'an'a yaraşır. |
| 74. | <i>Etmeğim arw bolsa yolda oturup aşar man.</i> | Ekmeğim iyiye yolda oturup yerim. |
| 75. | <i>Allah bermeğenni molla bermes.</i> | Allah'ın vermediğini molla vermez. |
| 76. | <i>Aksak karğa aldın uçar.</i> | Aksak karga önden uçar. |
| 77. | <i>Açık awz aç kalmas.</i> | Açık ağız aç kalmaz. |
| 78. | <i>Elde bolsa kolda dır.</i> | Elde olan koldadır. |
| 79. | <i>Köp söznü azı yahşı, az söznü özü yahşı.</i> | Çok sözden azı iyidir, az sözün özü iyidir. |
| 80. | <i>Özüm değen gözüm dür.</i> | Özüm (kendim) diyen gözümdür. |
| 81. | <i>'Allah' değen aç kalmas.</i> | 'Allah' diyen aç kalmaz. |
| 82. | <i>'Ah' değen mahrum bolmas.</i> | 'Ah' diyen mahrum olmaz. |
| 83. | <i>Allah urğannı payhammar da karğar.</i> | Allah'ın vurduğunu peygamber de kınar. |
| 84. | <i>Örge karap pikir et, tömeñne karap şükür et.</i> | Yukarı bakıp düşün, aşağı bakıp şükret. |
| 85. | <i>Gelme baksa egiz-egiz, getme baksa segiz-segiz.</i> | Gelirken bakınca iki, giderken bakınca sekiz (görür). |
| 86. | <i>Eşeğe katun bolma, bolsañ çıda.</i> | Eşeğe kadın olma, olursan dayan. |
| 87. | <i>Gişi bolur gişini gişi bulan işi var, gişi bolmas gişini gişi bulan işi var.</i> | İnsan olan insanın insan ile işi var, insan olmayan insanın insan ile işi var |
| 88. | <i>Açnı gözü etmekte, toknu gözü hikmette.</i> | Açın gözü ekmekte, tokun gözü hikmette. |
| 89. | <i>Alaşanı ayaktan, biyiğini baştan yibermak gerek.</i> | Aşağıdakini ayaktan, büyüğünü baştan savmalıdır. |
| 90. | <i>Ananı kadı kaçırırsa kimne sorawğa barırsan.</i> | Ananı kadı kaçırırsa kime şikâyet etmeye gideceksin. |
| 91. | <i>Arw azar, kılık ozar.</i> | Güzellik azalır, ahlâk çoğalır. |
| 92. | <i>At tuyağın tay basar.</i> | At toynağını tay basar. |
| 93. | <i>Atolu öz töresin özü eter.</i> | Aptal kendi töresini kendi belirler. |
| 94. | <i>Er kollunnağına çomart.</i> | Er kollardakine cömerttir. |
| 95. | <i>Arw arw tüğül, süyğen arw.</i> | Güzel olan güzel değil, sevilen güzeldir. |
| 96. | <i>Abay urğan awrtmas.</i> | Babanın vurduğu ağrıtmaz. |
| 97. | <i>Bolmağan ağaçnı túbünne tūmağan tawşan bola.</i> | Olmayan ağacın dibinde doğmamış tavşan olur. |
| 98. | <i>Ullu aytğannı etmeğen muradına yetmeğen.</i> | Büyük laf eden muradına ermez. |

- | | | |
|------|--|---|
| 99. | <i>Gözden tayğın göñğülden tayar.</i> | Gözden uzak olan gönülden ırak olur. |
| 100. | <i>Ortak üyğe ot tüşşün.</i> | Ortak eve ateş düşer. |
| 101. | <i>Sal baylağın sū geçer.</i> | Sal bağlayan su geçer. |
| 102. | <i>At awnağın yerde tük kalır.</i> | At oynadığı yerde kıl bırakır. |
| 103. | <i>Altun gesegen yerinne sıylı.</i> | Altın kesen bıçak, yerinde değerlidir. |
| 104. | <i>'Ana' değen kaba dır.</i> | 'Ana' diyen kabadır. |
| 105. | <i>Üyü yoknu küyü yok.</i> | Evi olmayanın rahatı olmaz. |
| 106. | <i>At miññenniki ton giyğenniki.</i> | At binenin, elbise giyenindir. |
| 107. | <i>İt kanlı bolsun, yiğit canlı bolsun.</i> | İt kanlı olsun, yiğit canlı olsun. |
| 108. | <i>İneli kız ersiz.</i> | İğneli kız kocasız kalır. |
| 109. | <i>Eri tirgewç bolsa katun urlawç bolur.</i> | Kocası uyanık olursa kadın açgözlü olur |
| 110. | <i>Eri yamannı eññinnen, katunu yamannı yeyñinnen.</i> | Kocanın kötüsü eninden, kadının kötüsü yeninden (belli olur). |
| 111. | <i>İt boranlı gün koturur.</i> | Köpek boranlı günlerde kudurur. |
| 112. | <i>Öktemlikni artınnan kıldırıp yürür ħorluk.</i> | Kibirliliğın ardından horlama gelir. |
| 113. | <i>Uçuznu yiliği tatmas.</i> | Ucuz etin iliğinin tadı olmaz. |
| 114. | <i>Eşek getkinçe yol bitsin.</i> | Eşek gittikçe yol biter. (Gitmemektense eşekle gitmek daha iyidir.) |
| 115. | <i>Ağaçta biy bolmas.</i> | Ağaçta bey olmaz. |
| 116. | <i>Ulanım üyde urusu tışğarı, kızım üyde kılığı tışğarı.</i> | Oğlum evde, dışarıya gücünü; kızım evde dışarıya ahlâkını (yansıtır). |
| 117. | <i>Azıklı at arımas.</i> | Yemlenmiş at zayıflamaz. |
| 118. | <i>At çaba dep it çaba.</i> | At hediye edileceği (söylenir), köpek hediye edilir. |
| 119. | <i>Oğumay molla bolğın, çokumay kargı bolğın.</i> | Molla olduğu hâlde okumaz, karga olduğu hâlde didiklemez. |
| 120. | <i>Açğa kazan asdırma.</i> | Aça kazan koydurma! |
| 121. | <i>Ulanlıkta uru eter, ulla bolsa toba eter.</i> | Gençlikte halt eder, yaşlılıkta tövbe eder. |
| 122. | <i>Ağşamğı tuar bek olar.</i> | Akşamki davar bey olur. (Akşam gezen öküz çok böğürür.) |
| 123. | <i>Erimni eki göleği bolmasın.</i> | Kocanın iki gömleği olmasın. |
| 124. | <i>Ağıratnı azabunnan dünyanı namusu güçlü.</i> | Ahiretin azabından dünyanın namusu güçlüdür. |
| 125. | <i>Awzu bulan kuş tuta.</i> | Kuş, ağzı ile tutar. |

- | | | |
|------|--|---|
| 126. | <i>Aşama tamak, giyme boy.</i> | Yemeğe boğaz, giymeye endam (gerek). |
| 127. | <i>Ol eşekte yüğüüm de yok, yardan uçsada kayğım da yok.</i> | O eşekte yüküm de yok, yardan uçarsa kaygım da yok. |
| 128. | <i>Osurmağan götten iş çıkmas.</i> | Osurmayan götten iş çıkmaz. |
| 129. | <i>Awrumağan başmı yawluk bulan baylamas.</i> | Ağrımayan baş, yağlıkla bağlanmaz. |
| 130. | <i>Göz görmese gönül süymes.</i> | Göz görmese gönül sevmez. |
| 131. | <i>Elde adam bolmasa, itte miner töbeğe.</i> | Köyde (iyi) adam olmasa, köpek de çıkar tepeye. |
| 132. | <i>Uyalmağan noğaylı buyurmağan aşnı aşar.</i> | Utanmayan Nogay ikram edilmeyen yemeği yer. |
| 133. | <i>Tegin kuyruk yolla yatmas.</i> | Kuyruk öylesine yolda yatmaz. |
| 134. | <i>Awru meniçün, öleyim seniçün.</i> | Ağrı benim için, öleyim senin için. (Hastalık benim yüzümden, ölümüm senin yüzünden.) |
| 135. | <i>Alğan bir günahlı, aldrığan miñ günahlı.</i> | Yapan bir günah işler, yaptıran bin günah. |
| 136. | <i>Tul katun tülkü bolur.</i> | Dul kadın tilkiye dönüşür. |
| 137. | <i>Eşek töşek hadirin bilmes.</i> | Eşek, döşeğin değerini bilmez. |
| 138. | <i>Ögüz yessine götğen yok.</i> | Öküz sahibini koruyan yok. |
| 139. | <i>Özgeğe çoñhur kazğan özü tüşer.</i> | Başkasına çukur kazan kendi düşer. |
| 140. | <i>Köp dos tutğan dossuz kalır.</i> | Çok dost isteyen dostsuz kalır. |
| 141. | <i>Ekew kağıssa birewğe yer bolur.</i> | İki kişi tartışınca biri yer bulur. |
| 142. | <i>İt itni aşamas.</i> | İt iti yemez. |
| 143. | <i>Geç gelğen konak yanınnan aşar.</i> | Geç gelen konuk, yanda yer. |
| 144. | <i>Ersiz katun yüğensiz at.</i> | Kocasız kadın dizginsiz at(a benzer). |
| 145. | <i>Adam söyler kadar görer.</i> | İnsan gördüğü kadarını söyler. |
| 146. | <i>Awru hadirin saw bilmes.</i> | Hastalığı, sağlam olan bilmez. |
| 147. | <i>Eski süyek, yarıñı yaş, esime tüşğenne yilayım.</i> | Eski kemik, yeni yaş, aklıma düştükçe ağlarım. |
| 148. | <i>Aytlğan söz atılğan ok.</i> | Söylenen söz atılan oktur. |
| 149. | <i>Altmuşda komuz üyreñgen ahiratta soğar.</i> | Altmışında kopuz öğrenen ahirette çalar. |
| 150. | <i>İt kotursa yessin habar.</i> | Köpek kudurursa sahibini ısırır. |
| 151. | <i>Açılansañ burnuñ hap.</i> | Kızarsan burnunu ısır. |
| 152. | <i>İt itke buyurur.</i> | İt ite buyurur. |

153. *Al döğürçek kaydan yürüse art döğürçek annan yürür.* Ön teker nereden giderse arka teker oradan gider.
154. *Üydeği yaman kırdadı yamanı getirir.* Evdeki kötü dışarıdaki kötüyü getirir.
155. *Gelinim sağa aytaman, kızım sen tuyna.* Gelinim sana söylüyorum, kızım sen dinle.
156. *Ayđa karap it haplar.* İt aya karşı havlar.
157. *Et hurtlansa tuz seber, tuz hurtlansa ne seber?* Et kurtlanırsa tuz serpilir, tuz kurtlanırsa ne serpilir?
158. *İmansızın hakınnan dinsiz gelir.* İmansızın hakkından dinsiz gelir.
159. *Polan yerde altın bar barsa bağır tabulmas.* Altın olan yerde bakır bulunmaz.
160. *Etken işi bütin et, osurağın tütin et.* Yaptığın işi tam yap, osuruğunu duman et.
161. *Eski yamağanın esi geter.* Eski yamayanın aklı gider.
162. *Orman giyiksiz bolmas.* Orman geyiksiz olmaz.
163. *Erte oňmađan geř oňmas, geř oňmađan heř oňmas.* Erken solmayan hiç solmaz, geř solmayan hiç solmaz. [Erken onmayan hiç onmaz, geř onmayan hiç onmaz.]
164. *Yessine oşamağan mal haramdır.* Sahibine yakışmayan mal haramdır.
165. *Öksüz ulak saklasağ awzuğ burnuğ may eter, yetim bala saklasağ awzuğ burnuğ kan eter.* Öksüz oğlak saklasan ağzın burnun yağ olur, yetim çocuk saklasan ağzın burnun kan olur.
166. *Uyasınna ne görđen uçđanınna onu eter.* Yuvasında ne gördüyse uçarken onu yapar.
167. *Köp yaşağan köp bilmes, köpnü görđen köp biler* Çok yaşayan çok bilmez, çok gören çok bilir.
168. *Bahanasız uruřđan bahanasız yaraşır.* Nedensiz savaşan nedensiz barışır.
169. *Ata kardaş mal kardaş, ana kardaş can kardaş.* Aynı babadan iki kardaş malda kardaştır, aynı anadan iki kardaş candan kardaştır.
170. *Altın başlı katunna bağır başlı er artık.* Altın başlı kadından bakır başlı adam daha değerlidir.
171. *Eşek saburnu hadirin bilmes.* Eşek, sabrın değerini bilmez.
172. *Alđasađan sũ denizđe yetmey.* Hızlı akan su denize ulaşmaz.
173. *Güçük it bolur, it kart bolur.* Küçük (köpek) köpek olur, köpek böylece kart olur.
174. *Bolur adam on yaşınna baş bolur, bolmas adam kırk yaşınna yaş bolur.* Adam olan on yaşında baş olur, adam olmayan kırk yaşında çocuk kalır.
175. *Bilđen bilđenin işler, bilmeğen barmağın tişler.* Bilen bildiğini yapar, bilmeyen parmağını dişler.
176. *Gemede gemeçi bulan uruşma.* Gemide gemiciyle uğraşma.

- | | | |
|------|---|---|
| 177. | <i>Başta bolsa börk tabulur.</i> | Başta olan börk (kolay) bulunur. |
| 178. | <i>Bal tutğan barmağın yalar.</i> | Bal tutan parmağını yalar. |
| 179. | <i>Bir atnı yaşlılığınnan miñ at sū içer.</i> | Bir atın becerikliliğiyle bin at su içer. |
| 180. | <i>Bek baylağan çeçilmes.</i> | Sıkı bağlanmış olan çözülmez. |
| 181. | <i>Kimni arabasına minseñ, anı yırın yırla.</i> | Kimin arabasına binsen, onun türküsünü söyle! |
| 182. | <i>Buğağa buzaw tiymes.</i> | Boğaya buzağı değmez. |
| 183. | <i>Bödeneni üyü yok.</i> | Bıldırcının evi yok. |
| 184. | <i>Gişi tūğan yerde bolmas, toyğan yerde bolur.</i> | İnsan doğduğu yerde değil, doyduğu yerde olur. |
| 185. | <i>Bilmeymen değen bir söz.</i> | Bilmiyorum sadece bir sözdür. |
| 186. | <i>Buyurğan aşar kulaknı.</i> | Buyuran, kulağını yer. |
| 187. | <i>Biyğe inamma, sūğa tayamma.</i> | Beye inanma, suya dayanma. |
| 188. | <i>Yetim öz ginnigin özü geser.</i> | Yetim kendi göbeğini kendi keser. |
| 189. | <i>Ylanı süymegen otu teşiginı kırıyına bitedey.</i> | Yılanı sevmeyen, deliğinin önünde ateş yakar. |
| 190. | <i>Bal bar üyde bala yok.</i> | Bal olan yerde, çocuk olmaz. |
| 191. | <i>Balık süyğen götün sūğa urar.</i> | Balık seven, götünü suya sokar. |
| 192. | <i>Bir atğa bir kamuçu taman.</i> | Bir ata bir kamçı yeter. |
| 193. | <i>Kul bulan aşama, kusturmasa çıştirir.</i> | Kul ile yemek yeme, kusturmasa püskürtür. |
| 194. | <i>Balanın balası baldan tath.</i> | Çocuğun çocuğu (torun) baldan tatlıdır. |
| 195. | <i>Bir yılğa koyan teri de çidağan.</i> | Tavşan derisi de bir yıl dayanır. |
| 196. | <i>Gelse üy boş, gelmese dağı hoş.</i> | Gelse ev boş, gelmese daha hoş. |
| 197. | <i>Barağan balahğa geleğen balah arığan ögüzge çiriğen salam.</i> | Giden feryada gelen feryat, zayıflayan öküze çürüyen selamet. |
| 198. | <i>Barda bayram yokta hayran.</i> | Varda bayram yokta hayran (şaşkın). |
| 199. | <i>Barmak soksa bal eksir.</i> | Parmağını soksa bal ekşir. |
| 200. | <i>Kömeği güçlü bolsa, kiyiz-kazık yerçe girer.</i> | Yardım güçlü olsa, kazık yere girer. |
| 201. | <i>Bıtır ölğenñe bıyıl yaş.</i> | Geçen yıl ölene bir yıllık çocuk. |
| 202. | <i>Beş barmakta teñ bolmay.</i> | Beş parmak bir olmaz. |
| 203. | <i>Bakkan semizin aşamas.</i> | Dikkatli olan yağlı yemez. |
| 204. | <i>Bitine açulanğan tonun otğa salır.</i> | Bitine kızan giysisini ateşe atar. |

205. *Köprü salđan özü geçer, kuyu kazđan özü tüşer.* Köprü kuran kendi geçer, kuyu kazan kendi düşer.
206. *Bal balçık aşatr.* Bal balçık yedirir.
207. *Börü kılın taşlasa da kılığın taşlamas.* Kurt kılını atsa da huyunu terk etmez.
208. *Balık başınnan çirir.* Balık baştan kokar.
209. *Kiseğne malın yok bosa, tiliğne balığ yokmu?* Kesende malın yoksa da, dilinde balın yok mu?
210. *Barlık yaraştırır, yokluk talaştırır.* Varlık barıştırır, yokluk tartıştırır.
211. *Balamı yaşdan üyret.* Çocuğunu küçükken yetiştir.
212. *Bu dünyamı pokluğu bar da akça yokluğu.* Bu dünyanın bokluğu, nedeni paranın yokluğudur.
213. *Bolđan boldu, torba toldu.* Olan oldu, torba doldu.
214. *Bir çakka içki içken eki keren humar bolur.* Bir bardak içki içen iki kere kumar oynar.
215. *Geçe yürügen erten süyünür.* Gece yürüyen (yaşayan) sabah sevilir.
216. *Tana yekken tarıkmas.* Danaya dizgin gerekmez.
217. *Toyđa barsağ toyup bar, aç bolursağ kaytđınça.* Düğüne gitsen tok git, aç gidersen dönünce (ye).
218. *Sovukka ot yaktırma* Soğukta ateş yakma.
219. *Toktağan yal alır, yürügen yol alır.* Duran dinlenir, yürüyen yol alır.
220. *Tegenekni bilep itti etmes.* Değneği bileylemek olmaz.
221. *Gün görmeğen gün görse günnüz çirak yanırır.* Gün görmeyen gün görse, gündüz (bile) çıra (mum) yakar.
222. *Güşten salđan gözünü nürü bolmas.* Güçle bakan gözün nuru olmaz.
223. *Tarini bürtüğünnen teđđirini günü köp.* Tanrının günü darının tanelerinden çoktur.
224. *Küleme hoşnuğa, gelir başına.* Gülme komşuna gelir başına.
225. *Börüden korkkan koy etmes.* Kurttan korkan koyun beslemez.
226. *Tirmenne kapçık yaraşır.* Değirmene torba yaraşır.
227. *Tari salđan boza içer.* Darı eken, boza içer.
228. *Köşeni malı göz aldınna yağşı.* Kösenin malı göz önünde iyidir.
229. *Güçke töre yok.* Güce töre yok.
230. *Tauknu esinne tari.* Tavuğun isteği darıdır.
231. *Tařđa talaw tiymes.* Taş yara almaz.
232. *Kerwan koştu bosa kerwansaray yerinne.* Kervan gitse de, kervansaray yerinde durur.

- | | | |
|------|---|--|
| 233. | <i>İt kuyruğuna buyurur.</i> | İt, kuyruğuna buyurur. |
| 234. | <i>Malla kanna kart bolmas.</i> | Mal ile kan yaşlanmaz. |
| 235. | <i>Molla özüne yol tabar.</i> | Molla kendine yol bulur. |
| 236. | <i>Tişi yırtılay, içi kartılay.</i> | Dışı parlar, içi sallanır. |
| 237. | <i>Tapğan süyünür, tanığan alır.</i> | Bulan sevinir, tanıyan alır (evlenir). |
| 238. | <i>Taw tawğa yolukmas, er erğe yoluğur.</i> | Dağ dağa kavuşmaz, insan insana kavuşur. |
| 239. | <i>Malı yoknu sıyı yok.</i> | Malı olmayanın namusu yoktur. |
| 240. | <i>Mişik balasın aşar.</i> | Kedi yavrularını yer. |
| 241. | <i>Teşikli taş yerde kalmas.</i> | Delikli taş, yerde kalmaz. |
| 242. | <i>Temtek terisin tas eter.</i> | Deli, derisini kaybeder. |
| 243. | <i>Tilde süyek yok amma süyekni sınıra.</i> | Dilde kemik yok, ama kemiği kırar. |
| 244. | <i>Töşegiğe göre ayağın uzat.</i> | Döşegiğe göre ayağını uzat. |
| 245. | <i>Tauk ta örge karap su içe.</i> | Tavuk, yukarı doğru su içer. |
| 246. | <i>Temirni kızınna töbele.</i> | Demir tavında dövülür. |
| 247. | <i>Toyğan yerde it kahr.</i> | İt, doyduğu yerde kalır. |
| 248. | <i>Mişik balasın aşama süyğenne çıçğañña oşayder.</i> | Kedi, yavrularını yediği için sığana benzer. |
| 249. | <i>Tawlu bilgen dalalay.</i> | Dağlı ovayı bilir. |
| 250. | <i>Tūğan yerden toyğan yer yahşı.</i> | Doğduğun yerden doyduğun yer iyidir. |
| 251. | <i>Tutğan yerden çubuk sımmas.</i> | Çubuk tutulduğu yerden kırılmaz. |
| 252. | <i>Tülkü eki keren tuzakka tüşmes.</i> | Tilki iki kere aynı tuzağa düşmez. |
| 253. | <i>Tawğa göre kar yavar.</i> | Dağa göre kar yağar. |
| 254. | <i>Taw tavşansız bolmas.</i> | Dağ tavşansız olmaz. |
| 255. | <i>Can sıydan toymas.</i> | Can namusla doymaz. |
| 256. | <i>Malay öldü, mal kaldı.</i> | Çocuk öldü, mal kaldı. |
| 257. | <i>Samursaknı kırk gün işi çıkmağan.</i> | Sarımsağın kırk gün kokusu çıkmaz. |
| 258. | <i>Çıçğan balası kap teşer.</i> | Sığan yavrusu çuvalı deler. |
| 259. | <i>Çaykalğan tiş tüşmey kalmas</i> | Sallanan diş düşmeden kalmaz. |
| 260. | <i>Maktançıkni götü açık.</i> | Palavracımın götü açık. |
| 261. | <i>Harakatta bereket.</i> | Harekette bereket var. |

262. *Mollanı özüne karama, sözüne kara.* Mollanın kendisine değil, sözüne bak.
263. *Haşmasa da may yahşısı, bermese de bay yahşısı.* Yenilmese de yağ iyi, vermese de zengin iyi.
264. *Haşsunu horazı kazday görünür, katunu kızday görünür.* Komşunun horozu kaz gibi görünür, karısı kız gibi görünür.
265. *Namartnı çırağı yammaz.* Namerdin çırası (mumu) yanmaz.
266. *Düğüden pilaw bolur.* Pirinçten pilav olur.
267. *Deñiz baştan bulğanır.* Deniz, baştan bulanır.
268. *Dünyanı sū alsa, ördeğe ne kayğı.* Dünyayı su alsa, ördeğe ne kaygı (gerek).
269. *Dünya bir betin görsetir, bir götün görsetir.* Dünya bir yüzünü gösterir, bir götünü gösterir
270. *Doñuznu alası kulası bolmas.* Domuzun alacası bulacası olmaz.
271. *Dos başha, duşman ayakğa karar.* Dost başa, düşman ayağa bakar.
272. *Dawçu kuru kalmaz.* Kavgacı cezasız kalmaz.
273. *Nasibiñni kozdan bil, kozdan bilme, kızdan bil.* Nasibini cevizden bil, cevizden bilme, kızdan bil.
274. *Nasipsizge boş tübek atılır.* Nasipsize boş tüfek atılır.
275. *Tatarın tili yeter başına.* Tatarın dili yeter başına.
276. *Dos egiz, duşman segiz.* Dost ikiz, düşman sekiz.
277. *Zamana sağa göre bolmas, sen zamanağa göre bol.* Zamane sana göre olmaz, sen zamaneye göre ol!
278. *Nasdan has tuvar.* Çamurdan has doğar.
279. *Har kim bilğenin aytar.* Herkes bildiğini söyler.
280. *Duşmanña töre etseñ dostuñña bolur.* Düşmana doğru olursan dostun olur.
281. *Yahşılık et, denizğe at, balık bilmeñe halk bilir.* İyilik yap, denize at; balık bilmezse Halik bilir.
282. *Yahşını asılınnan sorama.* İyinin aslını sorma!
283. *Yañız taş kala bolmas.* Tek taş, kale olmaz.
284. *Köp oynağan bir gün tınar.* Çok oynayan bir gün susar.
285. *Adam söyleşir, hayvan yalaşır.* İnsan konuşur, hayvan koklaşır.
286. *Eki kılıç bir kına girmes.* İki kılıç bir kına girmes.
287. *Gişini atına miñnen tez tüşer.* Başkasının atına binen tez düşer.
288. *Silkin üçün barmak tüşmes, sū tüşer.* Serinlik için parmak gerekmez, su gerekir.

- | | | |
|------|---|---|
| 289. | <i>Süt bulan girğen siyek bulan çığar.</i> | Sütle giren kemikle çıkar. |
| 290. | <i>Sen saw, biz salamat.</i> | Sen sağ, biz selamet. |
| 291. | <i>Sokur süyegen bir göz, eki bolsa ne söz.</i> | Körün istediği bir göz, iki olsa ne söz. |
| 292. | <i>Sıññan şışa biri gelmes</i> | Kırılan şışe geri gelmez. |
| 293. | <i>Söylep bilmegen soğup kaçar.</i> | Konuşmayı bilmeyen sövüp kaçar. |
| 294. | <i>Sen biy, men biy, atğa biçen kim sala?</i> | Sen bey, ben bey, ata yemi kim vere? |
| 295. | <i>Sakla samannı, gelir zamanı.</i> | Sakla samanı gelir zamanı. |
| 296. | <i>Saklağannı sakalına.</i> | Saklayanın sakalına. |
| 297. | <i>Sizge bişmegen bizge de güymes.</i> | Size pişmeyen bize de tat vermez. |
| 298. | <i>Sözü sözge oşamay, awzu sözden boşamay.</i> | Sözü söze benzemez, ağzı sözden boşalmaz. |
| 299. | <i>Şariatta uyat yok.</i> | Şeriatta (yasada) utanç olmaz. |
| 300. | <i>Har gişini bir derti, tirmençini sū derti.</i> | Herkesin bir derdi, değirmencinin su derdi. |
| 301. | <i>Soññu maral kuyruksuz.</i> | Son meral (geyik) kuyruksuzdur. |
| 302. | <i>Haygewge har gün bayram.</i> | Tembele her gün bayram. |
| 303. | <i>Sıyr sawp bilmegeññe azbar kıññır bolur</i> | İnek sağmayı bilmeyene ahır dar olur. |
| 304. | <i>Soğan sirek bolsa, başı ullu bolur.</i> | Soğan seyrek ekilirse, başı büyük olur. |
| 305. | <i>Sabur tübü sarı altun.</i> | Sabrın sonu sarı altındır (selamettir). |
| 306. | <i>Har zaman 'meni, meni' bolmas.</i> | Her zaman 'bana, bana' olmaz. |
| 307. | <i>Yaşlıkkka yaşlılık har gişini işi dir, yamanlıkkka yaşlılık er gişini işi dir.</i> | İyiliğe iyilik her kişinin işidir, kötülüğe iyilik er kişinin işidir. |
| 308. | <i>Sıyr sokmakçı bolur, yaman takmakçı bolur.</i> | Sığır vurmak ister, kötü kazıklamak ister. |
| 309. | <i>Soñda aşāğan soñ toyar.</i> | Son yiyen son doyar. |
| 310. | <i>Hakl yaşta bolmas, başta bolur.</i> | Akıl yaşta değil, baştadır. |
| 311. | <i>Bulak başınnan toññar.</i> | Pınar, başından donar. |
| 312. | <i>Sıyr sawp yaw etmegen.</i> | Sığır sağarak yağ yapılmaz. |
| 313. | <i>Eski yaman saw etmegen.</i> | Eski kötülük düzeltilmez. |
| 314. | <i>Saññıraw üçün eki keren namaz çağırmas.</i> | Sağırı iki kere namaza çağırmazlar. |
| 315. | <i>Alim bolmaktan adam bolmak çetin.</i> | Âlim olmak değil, insan olmak zordur. |
| 316. | <i>Pastan baylık bir aylık.</i> | Kavundan zenginlik bir aylık (olur). |
| 317. | <i>Payhamar da öz başına dua etğen.</i> | Peygamber de kendi başına dua eder. |

318. *Yağşı söz can azığı, yaman söz baş kazığı.* İyi söz can azığı, kötü söz baş kazığı.
319. *Yamannı tuhumuna karama.* Kötünün tohumuna (soyuna) bakma!
320. *Pastan bişti, salkın tüştü.* Kavun pişti (olgunlaştı), salkın (serinlik) düştü.
321. *Kılık bilgen gişige kıyn bolur bu dünya, kılık bilmes gişige kıyma bolur bu dünya.* Ahlâk bilen kişiye zor olur bu dünya, ahlâk bilmez kişiye eğlence olur bu dünya.
322. *Yaman bergenin aytar, yağşı görgeñin aytar.* Kötü, verdiğini konuşur; iyi, gördüğünü anlatır.
323. *Koyçunu tayağınnan, gelinni ayağınnan.* Çoban sopasından, gelin ayağından tanınır.
324. *Kıymı bizge, kıyması sizge.* Zoru bize, eğlencesi size.
325. *Katun alsan balta al, ayakların çalt al.* Kadın alırsan balta (da) al, ayaklarını kes (de) al!
326. *Ylamağan yağşa emçek bermes.* Ağlamayan çocuğa meme verilmez.
327. *Kızı barnı nazı bar.* Kızı olanın nazı olur.
328. *Kılıç kıyn gesmes.* Kılıç, kederi kesmez.
329. *Konakka aşın berme, kaşık ber.* Konuğa aş verme, kaşık ver.
330. *Yolawçu yolda yağşı.* Yolcu yolunda gerek.
331. *Yañız terek baw bolmas.* Tek ağaçtan bağ olmaz.
332. *Kuruğa koşulup çiy de yanar.* Kuruyla birlikte yağ da yanar.
333. *Kulnu bir gözü yalçını eki gözü sokur.* Kulun bir gözü, gündelikçinin iki gözü kördür.
334. *Küşkanıñ kıyma altunnan bolsa da kul seni yetti ataña it tişin.* Kuskunun altından olsa da kul senin yedi sülaleni it bilecek.
335. *Yessi yoknu börü aşar.* Sahibi olmayanı kurt yer.
336. *Kulluk etken biylik tabar.* Kulluk eden beylik bulur.
337. *Ölümden ħorluk yaman.* Namussuzluk ölümden kötüdür.
338. *Kazanmı başı açık bolsa itke namus.* Kazanın üstü açık olsa bu, köpeğin namusunu sınar.
339. *Kazak ulañña kara yörmede azıktır.* Kazak, rüyada oğlana bakarsa bu iyiye işaretir.
340. *Yüz gün arek bir gün gerek* Yüz günlük yol için bir gün gerek.
341. *Yetim yeñsiz olur.* Yetim yensiz olur.
342. *Kart koynunna kalaç bar.* İhtiyar koynunda Kalaç çöreği var.
343. *Kamuşlu yer gömüşlü yer.* Kamışlı yer gümüşlü yerdir.
344. *Yalğançını şahatı yağınna bolur.* Yalancının şahidi yanında olur.
345. *Kazançı kaynamasa, kazan kaynamas.* Kazancı kaynatmazsa, kazan kaynamaz.

- | | | |
|------|--|---|
| 346. | <i>Kattı yawn tez toktar.</i> | Hızlı yağmur tez diner. |
| 347. | <i>Kabu yel kap tolturur.</i> | Doğu rüzgârı torba doldurur. |
| 348. | <i>Kuru kaşık awz yırtar.</i> | Kuru kaşık ağız yırtar. |
| 349. | <i>Kayna kazan altı ay, oltur konak yetti ay.</i> | Kayna kazan altı ay, otur misafir yedi ay! |
| 350. | <i>Kuldan tūğan kul bolmas, yaman tūğan kul bolur.</i> | Kuldan doğan kul olmaz, kötü doğan kul olur. |
| 351. | <i>Yalğançını gertisine de inam yok.</i> | Yalancının gerçeğine de inanan yok. |
| 352. | <i>Yaññı elek çüide bolur, yaññı gelin üyde bolur.</i> | Yeni elek çivide olur, yeni gelin evde olur. |
| 353. | <i>Yağşı bolsa biyden, yaman bolsa kuldan.</i> | İyi olsa beyden, kötü olsa kuldan. |
| 354. | <i>Yağşığada mal koyma, yamañña da mal koyma.</i> | İyiye de mal bırakma, kötüye de mal bırakma! |
| 355. | <i>Yazğan bolur yanbašta.</i> | Leğen kemiği düzgün olur. |
| 356. | <i>Yaman atğa miññinçe yayaw yürü talğınça, yaman katun alğınça kısır kalsın kaññınça.</i> | Kötü ata binince arkasından yayan yürürsün, kötü kadın alınca her zaman kısır kalırsın. |
| 357. | <i>Yessiz karğış yerin tabar.</i> | Sahipsiz beddua yerini bulur. |
| 358. | <i>Yiğitke yetmiş türlü hüner az.</i> | Yiğide yetmiş türlü hüner az. |
| 359. | <i>Yaman bolsañ asarlar, yuaş bolsañ basarlar.</i> | Kötü olsan asarlar, hoş olsan ezerler. |
| 360. | <i>Yetimni kursağı yetti bolur.</i> | Yetimin kursağı yedidir. |
| 361. | <i>Yarlı gişi akçasın yaman tūar bittirir.</i> | Yoksul kişinin akçesini kötü davar bitirir. |
| 362. | <i>Yılğın otu yıl yanar, yıl yansa da ısıtmas.</i> | Ödleşin ateşi bir yıl yanar, bir yıl yansa da ısıtmaz. |
| 363. | <i>Yaşı yaşına, başı başına teñ.</i> | Yaşı yaşına, başı başına denk. |
| 364. | <i>Yaññurdan kaçıp çorğağa tüşşen.</i> | Yağmurdan kaçan doluya tutulur. |
| 365. | <i>Yolla yolukkan yollaş bolmas.</i> | Yolda yürürken yoldaş bulunmaz. |
| 366. | <i>Yırtık tonnan er çıkar.</i> | Yırtık dondan er çıkar. |
| 367. | <i>Yetim kimni dese, aş bergenni der.</i> | Yetim kimi söylese, kendine yemek vereni söyler. |
| 368. | <i>Yağşı yalğan bu yalğan, kılını yuttu bu yılan.</i> | İyi yalan bu yalan, kılı yuttu bu yılan. |
| 369. | <i>Yırçığa tarik bir saz, bir söz.</i> | Türküçünün ihtiyacı bir saz, bir söz. |
| 370. | <i>Yaññurlar yawsa yer yaşnar, yamanlar tūsa daw başlar.</i> | Yağmurlar yağınca yer ıslanır, kötüler doğunca savaş başlar. |
| 371. | <i>Yol azabı kör azabı.</i> | Yol azabı kör azabı. |
| 372. | <i>Yaññı da yaññı, yamalğan da yaññı.</i> | Yeni de yeni, yamalanın da yeni. |

II. Bilmeceler

1. *Segiz tükten, dört bazar,
Eki maydan bir dallal.*
*Tükten: segiz cennet. Bazar: dört mazhab.
Maydan: dünya bulan aşrat. Dallal: allahu taála.*
2. *Geçe görgeñ tüş nedir?
Başha tüşşen iş nedir?
Üç yüz altmış butakta
Miñ segiz yüz kuş nedir?*
Tüş: dünya. İş: ölüm. Butak: bir yıldağı günler. Kuş: namazlar.
3. *Ol ne dir ge ki bar insanna
Üçten artık bolmadı hayvanna,
Senne bar, menne de, alamda yok,
Har gişide bar desem adamna yok.*
*Bir eki üçten heç artık bolmadı,
Dörtünü biri yerde heç kim görmedi.
řamña barğan üçüsün görüp geldi,
Misriğe barğan heç birin görmedi.
Yazıda bolağan tüyünler.*
4. *Dört tatar ok atar.
Sıyrıñ emçekleri.*
5. *On segiz miñ baw ne dir?
Yetmiş eki daw ne dir?
Kırk miñ tükten bir şahar,
Awru ne dir, saw ne dir?*
Baw: maşluk alam. Daw: tiller. Awru: cahiller. Saw: alimler. Tükten: şaharlar. şahar: dünya.
6. *Ol ne dir ge yüz dür anı barmağı
Segiz ayak üstünne dört turmağı
Beş başı bar, segiz göz dür görmağı
Ne acayıp, beş barıp dört kaytmağı?
Canaza*
7. *zun-uzun kalalar,
İçinne kaz balalar,
Tübünnen sũ yiberse*

Bilmeceler

- Sekiz dükkân, dört pazar,
İki meydan bir tellal
Dükkân: sekiz cennet. Pazar: dört mezhep.
Meydan: dünya ile ahiret. Tellal: Allahuteala.
- Gece görülen düş nedir?
Başa düşen iş nedir?
Üç yüz altmış budakta
Bin sekiz yüz kuş nedir?
Düş: dünya. İş: ölüm. Budak: bir yılın günleri.
Kuş: namazlar.
- Bu nedir ki ikisi var *insanda*,
Üçten fazla olmadı *hayvanda*,
Senden var, benden var, *âlemde* yok,
Her *kişide* var desem *adamda* yok,
Bir, iki, üçten hiç fazla olmadı,
Dörtünü bir yerde hiç kimse görmedi.
şam'a giden üçünü de görüp geldi,
Mısır'a giden hiç birini görmedi.
(İtalik sözcüklerde) Arap harfli yazılış(ın)da diyakritik işaretler (kullanılmaktadır.)
- Dört Tatar ok atar.
Sıyrıñın memeleri.
- On sekiz bin bağ nedir?
Yetmiş iki dağ nedir?
Kırk bin dükkân bir şehir,
Hasta nedir, sağ nedir?
Bağ: yaratılmış âlem. Dağ: diller. Hasta: cahiller.
Sağ: âlimler. Dükkân: şehirler. Şehir: dünya.
- Bu nedir ki yüzdür onun parmağı,
Sekiz ayaküstünde dört durağı
Beş başı var, sekiz gözdür görmeğe
Ne acayıp, beş gidip dört gelmesi?
Cenaze
- Uzun uzun kaleler,
İçinde kaz yavruları,
Dibine su verilirse,

- | | | |
|-----|--|---|
| | <i>Örge bağıp baralar.</i> | Yukarı doğru çıkarlar. |
| | <i>Habicaymı tereği.</i> | Mısır sapı. |
| | <i>Arı de lap-lap,</i> | Orada lap-lap, |
| | <i>Beri de lap-lap,</i> | Burada lap-lap, |
| 8. | <i>Kiyiz kaplap</i> | Keçesi şişirilip |
| | <i>Şüñkü saplap.</i> | Sapı odundan. |
| | <i>Körükte aş bişirmek.</i> | Körükte yemek pişirmek. |
| | <i>Aylana aylana aylı bola.</i> | Döne döne hamile kalır. |
| 9. | <i>Urçuk</i> | Kirmen |
| | <i>Oneki dir anası,</i> | On ikidir anası |
| | <i>Kırk segiz dir uyası</i> | Kırk sekizdir evi, |
| 10. | <i>Üç yüz altmış yimirtğası,</i> | Üç yüz altmış yumurtası, |
| | <i>Eki bolur balası.</i> | İki olur çocukları. |
| | <i>Ana: bir yıldağı aylar. Uya: cumalar.</i> | Ana: bir yılın ayları. Ev: haftalar. Yumurta: günler. |
| | <i>Yimirtğa: günler. Bala: Köktegi ay da gün de.</i> | Çocuklar: Gökteki ay ve güneş. |
| | <i>Soltanı salamat</i> | Sultanı selamet, |
| 11. | <i>Kulları karamat.</i> | Kulları keramet. |
| | <i>Soltan: allahu taāla. Kullar: payğamarlar.</i> | Sultan: Allahuteala. Kullar: Peygamberler. |
| | <i>Şeker çaçtm, tuz bitti.</i> | Şeker ekim, tuz bitti. |
| 12. | <i>Haşınmak.</i> | Kaşınmak. |
| | <i>Tabun-tabun turnalar,</i> | Büyük büyük turnalar, |
| | <i>Taw başınna yorğalar.</i> | Dağ başına uçarlar, |
| 13. | <i>Eti haram, şorpası halal</i> | Eti haram, çorbası helal, |
| | <i>Ol ne bolur, mollalar?</i> | Bu nedir mollalar? |
| | <i>Bal-cibin.</i> | Arı. |
| | <i>Awzu bir, tili eki, canı yok,</i> | Ağzı bir, dili iki, canı yok, |
| 14. | <i>Söyleygen sözlerini sanı yok.</i> | Söylediği sözlerin sayısı yok. |
| | <i>Kalam.</i> | Kalem. |
| | <i>Aranna bar, üyde yok,</i> | Aranda (ahırda) var, üyde (evde) yok, |
| 15. | <i>Ormanna bar, kırdı yok.</i> | Ormanda var, kırdı yok. |
| | <i>Nun degen harp.</i> | Nun (ن) harfi. |
| | <i>Allah bergen top yimik,</i> | Allah yaratmış top gibi, |
| | <i>Ayağı kolu yok yimik,</i> | Ayağı, kolu yok gibi. |
| 16. | <i>İçi kızıl gül yimik,</i> | İçi kızıl gül gibi, |
| | <i>Üstü yaşıl ot yimik.</i> | Üstü yeşil ot gibi. |
| | <i>Harbuz.</i> | Karpuz. |
| 17. | <i>Töbü bir, başı eki,</i> | Dibi bir, başı iki, |

- | | | |
|-------------|---|--|
| | <i>Başınna eçkiniki.</i> | Başında keçininki |
| | <i>Senek.</i> | Çatal. |
| 18. | <i>Ol ne dir ge kaŋŋa oşar, kamı yok;
Katunu yok, eri yok,
Yaşlarını sanı yok.
Ėarbus.</i> | Bu nedir ki kana benzer, kanı yok;
Karısı yok, kocası yok,
Çocuklarının sayısı yok.
Karpuz. |
| 19. | <i>Eki ana, on bala,
Amma atı bir bola.
Barmaklar.</i> | İki ana, on çocuk,
Ama adları bir hepsinin.
Parmaklar. |
| 20. | <i>Yukka giççi döğürçek,
Özü har kimne de gerek.
Ağça.</i> | Yük için küçük teker,
kendisi herkese gerek
Para. |
| 21. | <i>Arşunlu tüğül, putlu tüğül,
Amma özü har kimne bar.
Hakıl.</i> | Arşınlı değil, pullu değil,
ama kendisi herkeste bulunur.
Akıl. |
| 22. | <i>Canlıdan cansız tuvar,
Cansızdan canlı tuvar.
Yımrıtğa.</i> | Canlıdan cansız doğar,
Cansızdan canlı doğar.
Yumurta |
| 23. | <i>Kat-kat tonlu, karış boylu.
Ėapusta.</i> | Kat-kat elbiseli, bir karış boylu.
Lahana. |
| 24. | <i>'Gel' dese gelmey, 'gelme' dese gele.
Adamnı ernileri.</i> | 'Gel' deyince gelmez, 'gelme' deyince gelir.
İnsan dudakları. |
| III. | <i>Sarıllar</i> | <i>Türküler</i> |
| 1. | <i>Kökte yolluz sanar-mu?
Yerde panar yanar-mu?
Haldaşmay kağız yazsam,
Hawliyağa sanar-mu?</i> | Gökte yıldız sayılır mı?
Yerde ışık yanar mı?
Gizliden mektup yazsam,
Aptal bunu anlar mı? |
| 2. | <i>Sirewden bir koy tuttum
Üstünne yünü bulan.
Sağa hasiret, salam
Altın mühürü bulan.</i> | Sürüden bir koyun tuttum
Üstünde yünü ile
Sana hasret, selam (yolluyorum)
Altın mühürü ile. |
| 3. | <i>Koluma kalam alıp
Yazuvumnu yazaman.
Sen esime tüşğenne
Awrumaylı azaman.</i> | Elime kalemi alıp,
Yazmaya başlıyorum.
Sen aklıma gelince,
Hastalanmadan zayıflıyorum. |
| 4. | <i>Mecitte mutalimler</i> | Camide talebeler, |

5. *Kolunnağı kalamu.
Altun yawlukka tüyüp
Sağa Allahı salamu.*
6. *Sağa salam yazaman
Sarı kutuk tolturup.
Meni yimik sen süyseñ
Yılar üyde olturup.*
7. *Kara kozunu soyup
Ak kozunu bıçaklap,
Sağa salam yazaman
Üç öbüp, üç guçaklap.*
8. *Ananay ayta turup
Awrudu yayaklarım.
Gel dey turup gelmezge
Sıñnanmu ayaklarım?*
9. *Uyun sibir, çöbüñ tök,
Purham sibir sū bürküp,
Ne kıyın gelgen sağa
Özüñnen özüm ürküp.*
10. *Mençi seni süyemen
Bolmayman birde turup.
Bir seni süymaklıktan
Öle turaman kurup.*
11. *almanı ali ne dir?
Yok zatnı barı ne dir?
Ulan süymey kız süyse,
Anı madarı ne dir?*
12. *Yüreğüm awruy tura,
Çaynamağa çayır yok.
Eki süyğen bir bolup
Geñleşmese hayır yok.*
13. *Ekibiz de bir edik
Bawğa bitken gül edik.
Duşman girdi arağa
Biz şulay tüğüledik*
- Kökte ay gürelleşsin
Yerde çatır kurarday,*
- Ellerinde kalemler.
Altın mendile sarıp,
Sana Allah`ın selamını (yolluyorum).
- Sana selam yazıyorum
Sarı kutuya doldurup,
Benim gibi sen sevsen,
Ağlarsın evde oturup.
- Kara kuzuyu (koyunu) sağıp,
Ak kuzuyu kesip,
Sana selam yazarım
Üç öpüp, üç kucaklayıp.
- Sürekli şarkı söyleyip,
Ağrıdı yanaklarım.
Gel diyor gelmezse
Kırılır mı ayaklarım?
- Evini süpür, çöpünü dök,
Su döküp girişi süpür,
Ne zor gelmiş sana
Senden benim ürkütüğümü.
- Ben ki seni seviyorum,
Bir yerde duramıyorum,
Bir seni sevmekten
Kuruyup öleceğim.
- Elmanın alı nedir?
Yok olanın hepsi nedir?
Oğlan sevmese kız sevse,
Bunun anlamı nedir?
- Yüreğim ağrıyıp durmakta,
Çiğnemeye sakız yok.
İki seven bir olunca,
İlişkiye girmese hayır yok.
- İkimiz de bir idik,
Bağda biten gül idik.
Duşman girdi aramıza
Biz böyle değildik.
- Gökte ay dönsün,
Yerde çadır kurulsun,

- | | | |
|-----|---|--|
| | <i>Düyneni bulut alsın,
Ekibiz de turarday.</i> | Dünya bulut alsın,
İkimiz de ayakta dururuz. |
| 14. | <i>Sen süye dep eşitip
Az kaldım süye turup.
Alırman süyğenimni
Kalırsañ güye turup.</i> | Senin sevdiğini duyduğumda,
Sevgimden hastalandım,
Alırım sevdiğimi,
Eğer o da özlerse. |
| 15. | <i>Sen süyğenne süyğemmen,
Sen koyğanna koyğamman,
Seni yalğallarınnan
Aşağannay toyğamman.</i> | Sen sevdiğinde sevdim,
Sen bıraktığında bıraktım.
Senin yalanlarını
Yemekten doydum. |
| 16. | <i>Aş t'aşama* bolmayman
İçimni güyeninnen
Tili kuyğur adamlar
Ayıra süyğenimnen.</i> | Yemek yiyemiyorum
İçimin acısından
Dili kötü insanlar (beni)
Sevdiğimden ayırmak ister. |
| 17. | <i>Men seni süydüm, koydum.
Ekinçi alırmandıp.
Seni esiñe gelmesin
Öññöğe barırmannıp.</i> | Ben seni sevdim ve ayrıldım,
Başkasını alacağım.
Senin aklına gelmesin
Başkasına gideceğim. |
| 18. | <i>Yürü sizğe, gel bizğe
Kurman et aşamağa.
Adamlağa söz salıp
Kıyın bar yaşamağa.</i> | Yürü size, gel bize
Kurban et yemeğe
İnsanlara söz salıp
Zorluk var yaşamağa |
| 19. | <i>Birewnü arağma
Birewnü kovuğuna.
Şolay yalğın bolurmu
İnaññan yovuğuna?</i> | Birinin samanına
Birinin kovuğuna.
Böyle yalan olur mu
İnanmışın yavukluna? |
| 20. | <i>Yalğın aytma yaraymu?
Asıllanı balası.
Yalğın aytğın gişini
Uluğ kalsın anası.</i> | Yalan söylemek yakışır mı?
Asılların çocuğu.
Yalan söyleyen insanın,
Uluğ kalsın anası, |
| 21. | <i>Yalğın ayttım, yanğılıım,
Yammonok bek uyallım,
Ayıp ta bollu sennen
Geçmesen bolmas mennen.</i> | Yalan söyledim, yanıldım,
pek çok utandım,
Ayıp da olur senden
Geçmezsen olmaz benden. |
| 22. | <i>Gözleriñ göğ-ğöğ.</i> | Gözlerin göğ göğ |

* aş da aşama.

23. *Yaşını yaman söğer.
Seni de aytıp muññaysam
Gawr da göz-yaş töğer.
Gözleriñ göğer-göğer
Gök balawz uŷannay.
Bir bolayık candosum,
Bir anadan tūğannay.*
24. *Gözleri gök bolamu,
Gök balawz uvmasa?
Eki kardaş bolamu,
Bir anadan tūmasa.*
25. *Sarı daraym eni,
Yel awdarsın gemeni.
Añırñ tüz bolmasın
Unutup koysañ meni.*
26. *Awzuñ arū oymaktay,
Buğaññ kardan aktay.
Ne kılığın yarağñ,
Seni adamlar maktay.*
27. *Adamlar bizin koymay
Oçarda da, meçte de,
Adamlağña açūğña
Bir bolurbuz heçte de.*
28. *Olturursuñ, turursuñ
Obur yabalak yimik.
Açılğñ ak mamayñ
Mamuk somalak yimik.*
29. *Kaşlarıñ kanat yimik,
Gözleriñ manat yimik;
Munça neye ürkkensen
Kara görğen at yimik.*
30. *Kaşlarıñ kanat yimik,
Gözleriñ manat yimik;
Awzuñnan çıkkñ sözüñ
Kuranna ayat yimik.*
31. *Kaşların kalam-kalam.
Gözleriñ perviy almaz.*
- İyiye kötü söver
Seni de konuşup bunaltsam
Gavur da göz yaşı döker
Gözlerin göğ göğ
Göğ balmumu ufalanmış gibi
Bir olalım can dostum,
Bir anadan doğmuş gibi.
Gözleri göğ olur mu,
Göğ balmumu ufalanmasa?
İki kardeş olur mu,
Bir anadan doğmasa?
Sarı ipeğın eni,
Yel batırsın gemiyi.
Sonun doğru olmasın
Unutup koyarsan beni.
Ağzın güzel bir yüksük
Saçların kardan beyaz.
Davranışların ne güzel,
Seni insanlar beğenir.
İnsanlar bizi (rahat) bırakmıyor,
Pazarda da, iş yerinde de,
İnsanların kötülüklerine karşı
Bir olacağız her zaman.
Oturursun, durursun
Kötü baykuş gibi
Açılan ak memenin
Pamuk sümelek gibi.
Kaşların kanat gibi,
Gözlerin manat gibi,
Bunca niye ürkersin
Kara gören at gibi.
Kaşların kanat gibi,
Gözlerin manat gibi,
Ağzından çıkan sözün
Kur'an'dan ayet gibi.
Kaşların kalem kalem,
Gözlerin seçkin elmas

32. *Ömürüñ şulay getme,
Vallah-bille yaramas.
Sap altun istakannan
Çay içtim, şeker tişnep,
Geliredim yanıña
Bürliattan yol işlep.*
33. *Muna gele turaman,
Yipten pehlivan kurup.
İmanımni cenneti,
Bolmayman sensiz turup.*
34. *Karağanna görmeymen
Aldımnan öteğenni.
Süğellik ötüp tura,
Bilmeymen neteğenni.*
35. *Karadım, gördüm seni,
Görğennok bollum haşık,
Sağa haşık bolğallı
Kalmadı kanım kaşık*
36. *Kaşlarıññı karası,
Kariş bardır arası.
Nür tapsın seni tapkan
Payğambarı balası.*
37. *Yağşı bulan yamannı
Açılsın aralığı.
Kırğın bulan getermu
Göñjümnü karalığı?*
38. *Alaman dey ulanı,
Alma koymay atası.
Atasını başına
Ulanını baltası.*
39. *Yürüdüm yollar bulan,
Yüz miñ hıyallar bulan.
Alayım kamalıñni
Sıralı kollar bulan.*
40. *Tawlardan tawlar biyik.
Sızğırça çığar giyik.
Anañ sennen süyünsün*
- Ömrünü böyle geçirme,
Vallah billa yaramaz.
Saf altın bardaktan
Çay içtim, şeker ısırıp,
Gelirdim yanına
Pırlantadan yol işleyip.
Buna geliyorum,
İpten pehlivan kurup.
İmanımın cenneti,
Ben sensiz yaşayamam.
Baktığında görmüyorum
Önümden geçeni
Aşk geçip duruyor
Bilmiyorum ne yapacağımı.
Baktım, gördüm seni,
Görür görmez oldum aşık,
Sana aşık olalı
Kalmadı kanım (bir) kaşık.
Kaşlarının karası,
Kariş vardır arası.
Nur bulsun seni bulan
Peygamberin çocuğu.
İyi ile kötünün
Açılsın aralığı.
Kesmek ile geçer mi
Gönlümün karalığı?
Alacağım diyor oğlanı,
Almaya koymuyor babası.
Babasının başına
Oğlunun baltası.
Yürüdüm yollar ile,
Yüz bin hayaller ile.
Alayım kemerini
Mutlu eller ile.
Dağlardan dağlar büyük.
Işıkla çıkar geyik.
Annen seninle sevinisin,

- | | | |
|-----|--------------------------------|---------------------------------|
| | <i>Gömüş surayıl yimik.</i> | Gümüş sürahi gibi. |
| | <i>Anaŋ sennen süyünsün</i> | Anan seninle sevensin |
| | <i>Etiŋnen etmeğiŋnen.</i> | Etinle ekmeğiŋne. |
| 41. | <i>Lepekeŋni göterip</i> | Saçlarımı kaldırıp |
| | <i>Üç öpmeğe betiŋnen.</i> | Üç öpümlük yüzünle. |
| | <i>Anaŋ sennen süyünsün</i> | Annen seninle sevensinn |
| | <i>Etiŋnen papayıŋnan.</i> | Etinle ekmeğiŋne |
| 42. | <i>Kökkö bağıp baktırıp</i> | Göğe doğru baktırıp |
| | <i>Haŋmağa mamayıŋnan.</i> | Yemeğe mamayıla |
| | <i>Terekler başı bürlü,</i> | Ağaçların başı tomurcuk, |
| | <i>Çeçek açar yüz türlü.</i> | Çiçek açar yüz türlü. |
| 43. | <i>Tuğuŋsen allıŋıday,</i> | Değilsin eskisi gibi, |
| | <i>Bolğansan başğa türlü.</i> | Olmuşsun başğa türlü. |
| | <i>Men seni süyegenim,</i> | Ben seni sevdiğimi, |
| | <i>Bir allahğa ayannır.</i> | Bir Allah biliyor. |
| 44. | <i>Gel meni şulay koyma,</i> | Gel beni böyle bırakma, |
| | <i>Süyseŋ mağa inannır.</i> | Seviyorsan beni inandır. |
| | <i>Keten gölek kurutma,</i> | Keten gömlek kurutma, |
| | <i>Aytğan sözüŋ unutma.</i> | Söylediğin sözü unutma. |
| 45. | <i>Sen esime tüşğenne</i> | Sen aklıma düştüğünde |
| | <i>Bolmayman sū da yutma.</i> | Boğazımdan su bile geçmez. |
| | <i>Dermette Narun-kala,</i> | Derbentte Narun-kale, |
| | <i>Marmar taş dır baruwu</i> | Mermer taşdır duvarı |
| 46. | <i>İnsan köp tür düynede,</i> | İnsan çoktur dünyada, |
| | <i>Yoktur sennen arıwu.</i> | Yoktur senden güzeli. |
| | <i>Men sizge geliredim.</i> | Ben size gelirdim, |
| | <i>Anaŋ koymay gelmege.</i> | Annen izin vermez gelmeye. |
| 47. | <i>Süyegeniŋni bilsem</i> | Sevdiğini bilsem |
| | <i>Kabul edim ölmeğe.</i> | Kabul ederdim ölmeyi. |
| | <i>Dermette Narun-Kala,</i> | Derbent'te Narun-kale, |
| | <i>Maşın-arbanı hızı.</i> | Demiryolunun [otomobilin] hızı. |
| 48. | <i>Katunum yok, kızım yok,</i> | Karım yok, kızım yok, |
| | <i>Mağa gel haŋı kızı.</i> | Bana gel, kadın, kız. |
| | <i>Ullu da bol, giççi de.</i> | Büyük de ol, küçük de. |
| 49. | <i>Tobukka gel, tizge gel.</i> | Topuğa gel, dize gel. |
| | <i>Sen meni süye busaŋ</i> | Eğer beni seviyorsan |

50. Erten, aşşam bizęe gel.
İstolla pialaman,
Aytmağa uyalaman,
İstakanna kaşıkman,
Tezden sağa haşıkman.
51. Mecitte mutalimler,
Kolunna eki kalam.
Sen yibergen salamęa
Vā aleyküm salam!
52. Bozulsun top-arbalar
Döwrçeklerin taşlap.
Canım seni içiņne
Yetti yařıņnan başlap
53. Olcasız otaw bolmas,
İçki barsa daw bolmas.
Süygen dostan ayrılrsa,
Awrū bolmay, saw bolmas.
54. Kıp kıız kıızlı horaz
Kırda da otlar bawda da
Heç esimnen getmeysen
Awruda da sawda da.
55. Sak sak samursak,
Bawęa biter samursak.
Şu kıız busurman tuğül
Dos bolmacak kurumsak.
56. Soğanın perdeu yok,
Samursaknı öņņü yok.
Şu kıız busurman tuğül
Dos bolmağa göņņü yok.
57. Başım awruy, baş gerek,
Yanıma yoldaş gerek;
Yat yoldaşlar gerek-mi?
Anadaş yollaş gerek.
58. Ya bir allah dep aytıp
Gemeci miner gemeğe.
Ĥum üyrülüp taş yawsun
Sen bolmağan düyneğe.
- Sabah, akşam bize gel.
Masadaki piyaleyim,
Söylemeye utanıyorum,
Bardaktaki kaşığım,
Tezden sana aşığım.
Camide mutalimler,
Elinde iki kalem.
Yolladığın selamına
Ve aleyküm selam!
Bozulsun top arabaları
Tekerlerini fırlatıp.
Canım senin için (var)
Yedi yaşından başlayıp.
Kadınsız oda olmaz,
İçki varsa dağ olmaz.
Seven, dosttan ayrılrsa,
Hasta olmaz, sağ olmaz.
Kıpkızıl horoz,
Kırda da otlar bağda da
Hiç aklımdan gitmiyorsun
Hastalıkta da sağlıkta da.
Sak sak sarımsak,
Bağda biter sarımsak.
Şu kıız müslüman değil
Sevdiğim olmayacak kafir?
Soğanın kabuğu yok,
Sarmısağın da yok.
Şu kıız müslüman değil
Dost olmaya gönlü yok.
Başım ağrıyor, baş gerek,
Yanıma yoldaş gerek;
Yabancı yoldaşlar gerekir mi?
Akraba yoldaş gerek.
Ya bir Allah, diye söyleyip
Gemici biner gemiye.
Kum birikip taş yağsın
Senin olmadığın dünyaya.

59. *Ya bir allah, ya allah
Ya düyneler yasağan.
Sabur tübü sar altun,
Hökünür alğasağan.*
60. *Alğasamay neteyim,
Çığıp bara yüreğim.
Sağa karap kabuna
Kaḡḡah köküreğim.*
61. *Kaḡḡah kökürekler,
Kardan ak tır bilekler.
Men sennen ayrılmaman
Bolsa da ne gerekler.*
62. *Terezeden karayman,
Karayman boylap boylap.
Sen esime tüşğenne
Yilayman oylap oylap.*
63. *Tereze tüpte oturup
Soktum komuz urdum ḡars.
Sen esime gelğenne
Geçe ylaw, günnüz yaş.*
64. *Terezeden karaysan,
Karaysan boylap boylap.
Men esiḡe tüşğenne
Yilaysan oylap oylap.*
65. *Terezeden karaysan
Lepekeḡni taraysan,
Kızdan katun bolğansan,
Enni neḡe yaraysan?*
66. *Tapança bulan urup
Şöşşe bulan paralap
Yarayım yüreğimni
Yaḡḡız üyde aralap.*
67. *Oh seni otuḡ söḡḡür!
Otun neḡe yakmaysan?
Süyemen dep aytasan
Bir burulup bakmaysan.*
- Ya bir Allah, ya Allah
Ya dünyayı yaratan.
Sabrın sonu sarı altın,
Sabretmeyen pişman olur.
Sabredemiyorum ne yapayım,
Yerinden fırlıyor yüreğim.
Sana doğru baktığımda
Ne güzel göğsüm
Ne güzel göğüsler,
Kardan aktır bilekler.
Ben senden ayrılmam,
Olsa da ne gerek.
Pencereden bakarım,
Bakarım eğile eğile.
Sen aklıma düştüğünde
Ağlarım düşüne düşüne.
Pencere dibinde oturup
Çaldım kopuz, tuttum alkış
Sen aklıma geldiğinde
Gece ağlayış, gündüz yaş.
Pencereden bakarsın,
Bakarsın eğile eğile.
Ben aklına düştüğümde
Ağlarsın düşüne düşüne.
Pencereden bakarsın
Saçlarını tararsın
Kızdan kadın olmuşsun,
Şimdi neye yararsın? (bkz. Nr. 86)
Tabancayla vurup
Kılıçla paralayıp
Yarayım yüreğimi
Yalnız evde oturup.
Ateşini söndürmemelisin,
Ateşini niye yakıyorsun?
Seviyorum diye söylüyorsun
Bir dönüp bakmıyorsun.

68. *Gesip aşar almanı,
Sınıırıp aşar koznu.
Ne aytma göññünj baredi
Şunnan ulla söznü.*
69. *Sen sağınsağ gelirsın
Karlı tawlanı söğüp.
Men sağınsam yılarman
Ala gözden kantöğüp.*
70. *Getken gele bilmeymu?
Neğе kaldım batılıp?
Çoyun kalağa tüşğün
Topğa salıp atılıp.*
71. *Anay sağa, sen mağa
Sen gereğediñ mağa.
Sar' ayaklı kuşlardan
Salam yiberdim sağa.*
72. *Sağa sözler aytayım,
Sen tıñla kulak yayıp,
Sağa şulay aytmağa
Hay, hay ayıp, hay ayıp.*
73. *Karçığa kalalarda.
Kaz muññayır köllerde,
Yaşaw haram, ölüm parz
Sen bolmağan ellerde.*
74. *Kökte karağai tahta,
Yerğе түşe simmakta.
Seni dosuñnu gördüm
Sü alağan bulakta.*
75. *Köp sözüm sağa yetmey,
Can süygen kannan getmey,
Canım seni köp süye,
Öññöni kabul etmey.*
76. *Men giyikli talada,
Sen kiritli kalada.
Uzatılsa kol yetmey,
Uzun yol bar arada.*
- Kesip yerler elmayı
Kırıp yerler cevizi,
Ne söylemek isterdi gönlün
Bundan daha büyük sözü
Sen üzülsün [özlersen] gelirsın
Karlı dağları aşıp.
Ben özlersem ağlarım
Ela gözden kan döküp.
Giden gelmez mi?
Nerede batıp kaldım?
Demir kaleye düşüp
Beni topa koyup atıp
Annen sana, sen bana
Sen gerekirdin bana.
Sarı ayaklı kuşlardan
Selam gönderdim sana
Sana sözler söyleyeyim
Sen dinle kulak verip,
Sana böyle söylemeye,
Hay hay söyleyip, hay söyleyip
Kartal kalelerde.
Kaz bağırır göllerde.
Yaşamak haram, ölüm farz.
Sen olmayan yerlerde.
Gökte çam ağacı tahtası,
Yere düşse kırılır.
Senin dostunu gördüm
Su alınan pınarda.
Çok sözüm sana ulaşmaz,
Can seven candan geçmez,
Canım seni çok sever,
Başkasını kabul etmez.
Ben geyikli tarlada,
Sen kilitli kalede.
Uzatılsa kol yetmez,
Uzun yol var arada.

77. *Alması san, alı san,
Şaptalı san bawlanı;
Sayak kalsın süygellik,
Awrūlu eter ulanı.*
78. *Caznı gün yalan çepken,
Kırğıy bödene tepken,
ala gözüñ kim sorğan?
Oñ yayağım kim öpken?*
79. *Ay gawr maral awçu,
Tegenek tutar bawçu,
Koynuñnağı narlağa
Men bolayım saklawçu.*
80. *Hay gawr ala mösşe,
Aş berğenşe yalıñnan,
Ol ne dir koynuñnağı
At torbaday salıñnan?*
81. *Koysirewşe koy koşar,
Koyçular kırda yaşar,
Hey, hey alay ozukta
Börü kozunu aşar.*
82. *Samaylarıñ sarı altın,
Tögülsün yayağınğa.
Payhamar dua kılsın
Har başhan ayağınğa.*
83. *Hay gawr, ala mösşe,
Aş berğenşe yalıñnan,
Şu kızın mamayları
At torbaday salıñnan.*
84. *Seni allah saklasın
Süymey karağan gözden;
Baldan tolğan piala,
Ya biy içer ya özden.*
85. *Samaylarıñ sarı altın,
Tarağannay gömüş ak.
Menne süyğenmen seni,
Senne süy allahğa bak.*
- Elmasısın, alısın,
Bahçedeki şeftalısın,
Saklı kalsın sevgin,
Hasta eder oğlanı.
- Yaz günü yalın çepken,
Kartal bildircin tepmiş,
Ela gözünü kim sorar?
Sağ yanağımı kim öpmüş?
- Ey hilekar geyik avcısı,
Değnek tutar bağcı,
Koynundaki narlara
Ben olayım saklayıcı.
- Ey hilekar alaca köpek,
Yemek verene yaranan,
O nedir koynundaki
At torbası gibi sallanan.
- Sürüye koyun katar
Çobanlar kırda yaşar,
Hey, hey öyle elbette
Kurt kuzuyu yer.
- Saçların sarı altın,
Dökülsün yanağınğa.
Peygamber dua etsin,
Her bastığın ayağınğa.
- Hey hilekar, alaca köpek,
Yemek verene yalanan,
Şu kızın memeleri
At torbası gibi sallanan.
- Seni Allah saklasın
Sevmeden bakan gözden,
Balla dolan piyaleyi,
Ya bey içer ya asilzade.
- Saçların sarı altın,
Tarayana gömüş ak.
Ben seviyorum seni,
Sen de sev, Allah'a bak.

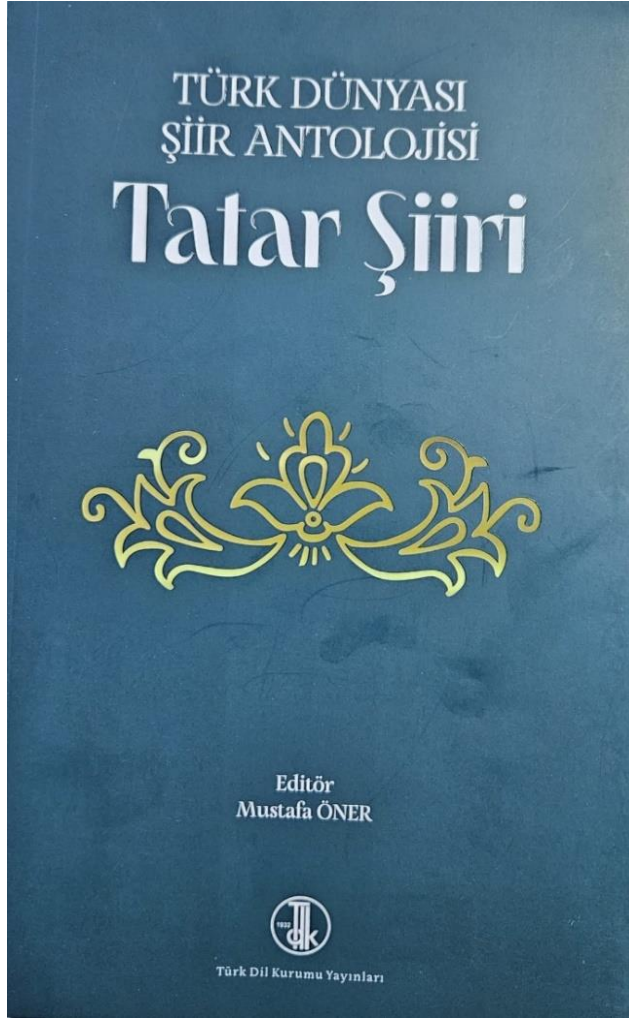
- Sen giyesen daraylamı kaydağı.
Vay vay kançık meni koysağ öleyim,
Kazanımna kara kanlar kaynamay.*
- Seni bulan as baladay oynamay;
As balası, men neteyim, bawda oynar;
Meni yimik yesir ulan üyde turup oy oylar.*
- Sen giyersin binbir çeşit ipek.
Vay vay kancık beni bıraksan ölüüm.
Kazanımda kara kanlar kaynamaz.*
- Senin ile köstebek yavrusu gibi oynamam;
Köstebek yavrusu, ben nedeyim, bağda oynar;
Benim gibi esir oğlan evde durup düşünür.*

T1. Türk Dünyası Şiir Antolojisi Tatar Şiiri Hakkında

Yarullina Yıldırım, R., Öner M., Şirin, H., Maşkaroğlu, S. (2024). *Türk Dünyası Şiir Antolojisi Tatar Şiiri*. Ed. Mustafa Öner, hzl. Hülya Kasapoğlu Çengel, Ahmet Karadoğan, Aynur Öz Özcan, Ayşehan Deniz Abik, Erdoğan Uygur, İsmet Çetin, Mustafa Öner, Mustafa Uğurlu, Zeki Kaymaz, Özgür Ay, Betül Eyövgü Yılmaz. Ankara: TDK Yayınları.

APA: Tekin, F. (2024). *Türk Dünyası Şiir Antolojisi Tatar Şiiri Hakkında*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 1137-1140. DOI: 10.29000/rumelide.1471665.

Fatma TEKİN¹



Editörlüğünü Mustafa Öner'in üstlendiği çok yazarlı kitap, 280 sayfadan ve *Sunuş* ile birlikte on üç bölümden oluşmaktadır. *Sunuş*, Hülya Kasapoğlu Çengel; *Derdmend (Zakir Remiyev)*, *Segıyt Remiyev*, *Hadi Taktaş*, *Musa Celil*, *Sacide Süleymanova* ve *Ravil Feyzullin*, *Ramilla Yarullina Yıldırım*; *Abdullah Tukay*, *İldar Yüziyev*, *Renat Haris* ve *Möderris Eglemov*, Mustafa Öner; *Hesen Tufan*, Hatice Şirin; *Zölfet*, Seher Makaroğlu tarafından satır başı yapılarak altına yazılmıştır.

Kitapta, Tatarca şiirlerin bulunduğu sayfanın karşısında Türkiye Türkçesi karşılığı verilerek Tatarca ile Türkiye Türkçesi metinlerin paralel okunması sağlanmıştır. Bu düzen, okuyuculara Tatar şiirine karşılaştırmalı bakma imkanı tanımaktadır. Bu kitap, Türkoloji alanına giren Türk Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe Öğretmenliği bölümlerinin öğrencileri için de bir kaynak niteliği taşımaktadır.

Kitabın "Sunuş" bölümünde (ss. 7-8), son yüzyıllarda Türk Dünyası üzerindeki yapılan çalışmaların geçmişinden kısaca söz edilmiş ve sekiz kitaptan oluşan *Türk Dünyası Şiir Antolojisi* hakkında bilgi verilmiştir:

"19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlarında Rusya Türkleri arasında özellikle Azerbaycan, Kırım, İdil-Ural, Türkistan (Kazakistan ve Özbekistan), hatta Doğu Türkistan'da gelişen ortak kültür hayatı ile dil ve edebiyatın ayrıca edebiyatta modernleşme hareketinin belli bir seviyeye ulaştığı bilinmektedir. Azerbaycan edebiyatı o dönemde özellikle Kırım, İdil-Ural ve Türkistan'da gelişen modern edebiyata

¹ Öğr. Gör. Dr., Ege Üniversitesi, Rektörlük, Türk Dili Bölümü / Lec. Dr., Ege University, Rectorate, Department of Turkish Language (İzmir, Türkiye), ftekin3835@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-2471-6711, **ROR ID:** https://ror.org/02eaafc18, **ISNI:** 0000 0001 1092 2592, **Crossreff Funder ID:** 501100003010

öncülük etmiş; bu süreçte kültürel ve bilimsel anlamda “modernleşme” anlayışını ve “tek millet” bilincini yaymaya çalışan İsmail Gaspıralı’nın *Tercüman* gazetesi önemli bir yere sahip olmuştur. Çarlık döneminde Türk aydınları arasında gelişen bu seçkin kültür ortamı ise Sovyetler Birliği döneminde ortadan kalkmış, aydınların bir kısmı vatan topraklarını terk etmek durumunda kalırken, bir kısmı da 1937-1938 yıllarında Stalin’in *repressiyasına* (aydın kırımı) kurban edilmiş; bu süreçte dış dünyaya kapalı olan Türk dünyasındaki edebi faaliyetler Türk aydınlarının çıkardığı gazete, dergi ve kitaplar aracılığıyla kısmen takip edilebilmiştir. Çarlık döneminin sonu Sovyet döneminin başlarında (1905-1920) gelişen ve Sovyet döneminde aza indirgenen edebiyat çalışmaları, her şeye rağmen Türk dünyasında modern edebiyatların gelişmesinde önemli olmuştur. Bağımsızlıkla birlikte, Türkiye Cumhuriyeti başta olmak üzere diğer kardeş Cumhuriyetlerde kültür hayatı ve modern edebiyat gelişmiş; toplantılar düzenlenmiş, kitaplar ve makaleler yazılış olsa da yapılan çalışmaların henüz istenen seviyeye ulaştığı söylenemez.

Türk Dünyası Şiir Antolojisi (Azerbaycan, Başkurt, Kazak, Kırgız, Özbek, Tatar, Türkmen Şiiri), bugüne kadar yapılan çalışmalara katkı niteliğindedir. Sekiz kitaptan oluşan eser, bugünkü bağımsız Türk devletleri olan Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan, Azerbaycan ve Kazakistan ile birlikte diğer Türk topluluklarından Uygur, Tatar ve Başkurt Türklerinin edebiyatına yön veren şairlerinden ve onların şiirlerinden seçilmiş örneklerinden oluşmuştur. Şiirlerin Latin alfabesi ile okunuşu, manzum ve özgün aktarmaları verilmiştir.” (Kasapoğlu Çengel, 2024, s. 7-8)

Kitabın “Dermend (Zakir Remiyev)” adlı bölümünde (ss. 9-29), Zakir Remiyev’in (1859-1921) hayatı ve edebî kişiliği hakkında bilgi verildikten sonra 4 şiir örneğine ve çalışmada kullanılan “Kaynaklar” a yer verilmiştir. Şiirlerin adları şu şekildedir: “Bëz (Biz)”, “Korab (Gemi)”, “Büzlerim Mana Almadım (Bezlerimi Boyayamadım)” ve “Vidag (Veda)”.

Kitabın “Segiyt Remiyev” adlı bölümünde (ss. 29-55), Segiyt Remiyev’in (1880-1926) hayatı ve edebî kişiliği hakkında bilgi verildikten sonra 8 şiir örneğine ve çalışmada kullanılan “Kaynaklar” a yer verilmiştir. Şiirlerin adları şu şekildedir: “Sızla, Küñlëm (Sızla, Gönüm)”, “Tañ Vakıtı (Tan Vakti)”, “Min (Ben)”, “Sin (Sen)”, “Ul (O)”, “Avıl (Köy)”, “Aldangan (Aldanmış)” ve “Min Ülem (Ben Ölüyorum)”.

Kitabın “Abdullah Tukay” adlı bölümünde (ss. 55-77), Abdullah Tukay’ın (1886-1913) hayatı ve edebî kişiliği hakkında bilgi verildikten sonra 8 şiir örneğine ve çalışmada kullanılan “Kaynaklar” a yer verilmiştir. Şiirlerin adları şu şekildedir: “Tugan Tël (Ana Dilim)”, “Tugan Cirëme (Memleketime)”, “Tugan Avıl (Köyüm)”, “Özëlgen Ömid (Kesilen Ümit)”, “Olug Yubiley Mönasebeti İle Halk Ömidlerë (Büyük Jübile Münasebeti İle Halk Ümitleri)”, “Közgë Ciller (Sonbahar Yelleri)”, “Eşten Çıgarılğan Tatar Kızına (İşten Çıkarılan Tatar Kızına)” ve “Milliy Moñnar (Millî Havalar)”.

Kitabın “Hesen Tufan” adlı bölümünde (ss. 77-95), Hesen Tufan’ın (1900-1981) hayatı ve edebî kişiliği hakkında bilgi verildikten sonra 4 şiir örneğine ve çalışmada kullanılan “Kaynaklar” a yer verilmiştir. Şiirlerin adları şu şekildedir: “Ak Kayın (Ak Kayın)”, “Avırgan Minutlarda (Hastalanılan Dakikalarda)”, “İlde Niler Bar İken? (Memlekette Neler Var ki?)” ve “Romaşkalар (Papatyalar)”.

Kitabın “Hadi Taktaş” adlı bölümünde (ss. 95-115), Hadi Taktaş’ın (1901-1931) hayatı ve edebî kişiliği hakkında bilgi verildikten sonra 4 şiir örneğine ve çalışmada kullanılan “Kaynaklar” a yer verilmiştir. Şiirlerin adları şu şekildedir: “Gazraillër (Azraillër)”, “Tañ Kızı (Tan Kızı)”, “Ak Çeçekler (Ak Çiçekler)” ve “Ütëp Barışlıy (Geçip Giderken)”.

Kitabın “Musa Celil” adlı bölümünde (ss. 115-147), Musa Celil’in (1906-1944) hayatı ve edebî kişiliği hakkında bilgi verildikten sonra 9 şiir örneğine ve çalışmada kullanılan “Kaynaklar” a yer verilmiştir. Şiirlerin adları şu şekildedir: “Katıylge (Cellada)”, “İşanma (İnanma)”, “Kiçer İlem! (Affet Vatanım!)”, “İrök (Özgürlük)”, “Törmede Töş (Hapishanede Rüya)”, “Söyökleme (Sevgilime)”, “Cırlarım (Türkülerim)”, “Bër Ügët (Öğüt)” ve “Alman İlende (Alman Yurdunda)”.

Kitabın “Sacide Süleymanova” adlı bölümünde (ss. 147-165), Sacide Süleymanova’nın (1926-1980) hayatı ve edebî kişiliği hakkında bilgi verildikten sonra 3 şiir örneğine ve çalışmada kullanılan “Kaynaklar” a yer verilmiştir. Şiirlerin adları şu şekildedir: “Savbullaşuv Valsı (Veda Valsi)”, “Hesen Tufanga (Hesen Tufan’a)” ve “Çişme (Pınar)”.

Kitabın “İldar Yüziyev” adlı bölümünde (ss. 165-185), İldar Yüziyev’in (1933-2004) hayatı ve edebî kişiliği hakkında bilgi verildikten sonra 7 şiir örneğine ve çalışmada kullanılan “Kaynaklar” a yer verilmiştir. Şiirlerin adları şu şekildedir: “Börkët Turında Ballada (Kartal Hakkında Balat)”, “Şağıyrler Nige Kartaymıy? (Şairler Neden Yaşlanmaz?)”, “Tabınuv (Tapınma)”, “Yeş Naratlar (Genç Çamlar)”, “Üz Tëlmde Eytëm Dushlık Cırın (Kendi Dilimde Söylerim Dostluk Türküsünü)”, “Söyëmbike Manarası Yanında (Süyimbike Minaresi Yanında)” ve “Tabıyk Şundıy Bër Cır (Bulalım Şöyle Bir Türkü)”.

Kitabın “Renat Haris” adlı bölümünde (ss. 185-205), Renat Haris’in (1941-...) hayatı ve edebî kişiliği hakkında bilgi verildikten sonra 7 şiir örneğine ve çalışmada kullanılan “Kaynaklar” a yer verilmiştir. Şiirlerin adları şu şekildedir: “Sarı Yafrak (Sarı Yaprak)”, “Tukaynñ Mehebbet Töşlerë (Tukay’ın Sevda Düşleri)”, “Çiksëz Kodret (Sınırsız Kudret)”, “Tabın (Sofra)”, “Ëzledëm Balın, Tozın (Aradım Balını, Tuzunu)”, İdël Östënde Kömëş Ay (İdil Üstünde Gümüş Ay)” ve “Tulgan Ay Oslan Tavına (Dolun Ay Oslan Dağına)”.

Kitabın “Ravil Feyzullin” adlı bölümünde (ss. 205-221), Ravil Feyzullin’in (1943-...) hayatı ve edebî kişiliği hakkında bilgi verildikten sonra 9 şiir örneğine ve çalışmada kullanılan “Kaynaklar” a yer verilmiştir. Şiirlerin adları şu şekildedir: “Bëryullıklar (Bir Dizeliler)”, “İkëyullıklar (İki Dizeliler)”, “Öçyullıklar (Üç Dizeliler)”, “Dürtyullıklar (Dört Dizeliler)”, “Mëtamorfozalardan (Başkalaşım-lardan)”, “Minëm Tëlm (Benim Dilim)”, “Tugan Tël Turında Bër Şigir (Ana Dil Hakkında Bir Şiir)”, “Eni İşëtmi Kalgan Cır (Annemin Duyamadığı Türkü)” ve “Biyëklëk (Yükseklik)”.

Kitabın “Möderris Eglemov” adlı bölümünde (ss. 221-243), Möderris Eglemov’in (1946-2006) hayatı ve edebî kişiliği hakkında bilgi verildikten sonra 6 şiir örneğine ve çalışmada kullanılan “Kaynaklar” a yer verilmiştir. Şiirlerin adları şu şekildedir: “Narasıy Vaktı Yeşlëknëñ...(Masum Vakti Gençliğin...)”, “Hörmet İtem (Hürmet Ederim)”, “Şağıyr (Şair)”, “Min Tabışmak Çişem (Ben Bilmece Çözerim)”, “Kayda Soñ Ul Yörek? (Nerede Ki O Yürek?)” ve “Tukaydan Hätlar / Bağışlav (Tukay’dan Mektuplar / Bağışlama)”.

Kitabın “Zölfet” adlı bölümünde (ss. 243-280), Zölfet’in (1947-2007) hayatı ve edebî kişiliği hakkında bilgi verildikten sonra 7 şiir örneğine ve çalışmada kullanılan “Kaynaklar” a yer verilmiştir. Şiirlerin adları şu şekildedir: “Tılsım (Tılsım)”, “Söyëmbikenëñ Huşlaşuv Dogası (Söyimbike’nin Veda Duası)”, “Mëngëlëk (Sonsuzluk)”, “Adaşkan Bolıt (Yolunu Kaybeden Bulut)”, “Yörek (Yürek)”, “Yalgız Sandugaç (Yalnız Bülbül)”, “Tukay Dogası (Tukay Duası)” ve “Këm Elë Sin? (Kimsin Sen?)”.

Kaynakça

Kasapoğlu Çengel, H. (2024). “Sunuş”, *Türk Dünyası Şiir Antolojisi Tatar Şiiri*, ed. Mustafa Öner, 7-8, Ankara: TDK Yayınları.

Yarullina Yıldırım, R., Öner M., Şirin, H., Maşkaroğlu, S. (2024). *Türk Dünyası Şiir Antolojisi Tatar Şiiri*, ed. Mustafa Öner, hzl. Hülya Kasapoğlu Çengel, Ahmet Karadoğan, Aynur Öz Özcan, Ayşehan Deniz Abik, Erdoğan Uygur, İsmet Çetin, Mustafa Öner, Mustafa Uğurlu, Zeki Kaymaz, Özgür Ay, Betül Eyövge Yılmaz, Ankara: TDK Yayınları.

T2- Todur Zanet'in "Can Pazarında Can Pazarlı" Adlı Eseri Hakkında

Leyla DİLEK¹

APA: Dilek, L. (2024). Todur Zanet'in "Can Pazarında Can Pazarlı" Adlı Eseri Hakkında. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 1141-1145. DOI: 10.29000/rumelide.1471666.

1. Todur Zanet'in Öz Geçmişi

Todur Zanet, 1958 yılında Kiraz ayının (Haziran) 14'ünde Gagauziya'nın Kongaz köyünde doğdu. Akademik, yazar, şair, folklorcu, araştırmacı, rejisör, senarist, yayıncı, çevirmen. Gagauz Milli Marşı'nın yazarı (22. 07. 1990). Gagauz dilinde çıkan ilk gazete "Ana Sözü" ve ilk Gagauzca çocuk dergisi "Kırlangıç"ın baş redaktörü.



25 eser yazan Zanet; şiir külliyyatı, hikâyeler, piyesler, bilim-araştırma kitapları, Gagauz folkloru, âdet ve gelenekleri, çocuklara özgü eğitsel kitaplar kaleme aldı. Ayrıca 64 kitaba ortak yazar oldu. "Gagauzlar hem Gagauzluk" ile "Gagauz Milli Yortuları" adlı belgesel filmlerinin rejisörlüğünü ve senaristliğini yaptı. Onun yaratmaları birçok yabancı dile çevrildi.

Gagauzluk ve Gagauz Devleti'nin kurulması için yaptığı çalışmalarından dolayı Gagauziya (Gagauz Yeri) Nişanı'nı ve Gagauziya madalyalarını hak kazandı. Literatürün ilerletilmesi, milli ruh zenginliklerinin kökleştirilmesine yönelik hizmetleri ve verimli yayıncılık çalışmaları nedeniyle Moldova Cumhuriyeti'nin "Gloria Muncii" devlet yüksek nişanına layık görüldü.

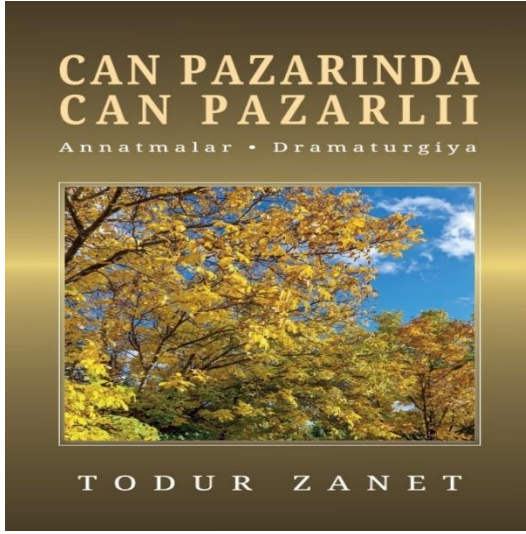
Amerika Birleşik Devletleri'nin Kentucky eyaletinin Louisville baş kasabasının şanlı vatandaşı olan Zanet, 17 literatür ödülünün de sahibidir.

2015 yılından beri Kongaz köyünün lisesi, Akademik Todur Zanet'in adını taşımaktadır.

Sanatçı, halkına dair adanmışlık duygusunu şu cümlelerle ifade etmektedir:

"İsteersiniz mi kuvettä bulunannar sizi sık-sık sevsin hem şımartsın, sizä türlü ödüllär versin hem nişannar taksın – yaltıklanın hem kul olun onnarın önündä. İsteersiniz mi halk sizi sevsin hem sayсын – halkınızın önündä başınızı iilderäk hem titireyeräk, sesirgenin onun incä damarın düülmesinä hem onun solumasına, da o düülmeyä hem o solumaya görä, hiç yaltıklanmadaan, kul olmadaan, izmet edin ona, vakıdında bir tatlı laf söläyin, bir çölmek su uzadın. Sırası geldiynän, canınızı da verin halkınız için da ozaman siz ömürünüzün en büyük ödülünü kabledeceniz – Halkınıza hem sonsuzlaa izmet edän ödülünü". (s. 4)

¹ YL., Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik / MA., Siirt University, Vocational School of Social Sciences, Applied English and Translation (Siirt, Türkiye), dilekleyla2@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3083-2214, ROR ID: https://ror.org/05ptwtz25, ISNI: 0000 0004 0399 6093



Eserin ön ve arka kapak görüntüsü.

2. İnceleme

“Can Pazarında Can Pazarlı” adlı bu eser, derleme ürünü olup 600 sayfadan oluşmaktadır. “Annatmalar” ve “Dramaturgiya”dan meydana gelen iki ana başlığı ve 23 alt bölümü kapsamaktadır.

“Annatmalar” ana başlığı şu alt bölümlerden oluşmaktadır:

Aydınnık Karannıkta (s. 5-27)

Can Pazarında Can Pazarlı (s. 28-145)

Aya Mariya (s. 146-186)

Onnar Geldilär Sabaa Karşı... (s. 187-216)

Zaman Kanatları (s. 217-219)

Malimin Mezarında (s. 220-223)

Bokluk (s. 224-252)

Tayfun (s. 253-280)

Deräylän Sözleşmāk (s. 281-282)

Dusä (s. 283-290)

Kazların Kin Çıkartması (s. 291-295)

Üz Çingenelik Kavgası (s. 296-303)

Kumur-At İçin Legenda (s. 304-305)

“Gagauzlara Karşı Yapılan Açlık Genoşidın 70-ci Kara Yıldönümü Hem O Genoşidın Bükünkü Sonuçları” (Gagauz Kongresindä Akademik Todur Zanetin Dokladı). (s. 306-318)

“**Dramaturgiya**” ana başlığı ise şu alt bölümlerden oluşmaktadır:

Aaçlık Kurbannarı (Hergükünü Ekmeemiz Bizim) (Üç Perdeli Tragediya) (s. 321-361)

Sistema (İki Perdeli Avtobiografiyalı Dokumental Drama) (s. 362-401)

Dokuzuncu Tümen (s. 458-482)

Karı, Yaktık Yaayı! (s. 483-526)

Mozgoroy (s. 527-549)

Rız Otu (s. 550-567)

Ateş Oyuncak Diil (s. 568-573)

Jan-Baptiste Molier (Gülüntü Kukonalar) (s. 573-600)

Aydınnık Karannıkta başlıklı **birinci bölümde**; görme yetisini çeşitli nedenlerle zamanla kaybeden Malika İvanna'nın büsbütün karanlığa gömülen yaşamı konu edilmektedir.

Can Pazarında Can Pazarlı başlıklı **ikinci bölümde**; bir annenin ölüm ile yaşam arasında kalan incecik çizgideki can pazarlığı, hayatta kalma mücadelesi konu edilmektedir.

Aya Mariya başlıklı **üçüncü bölümde**; kiliselerin yakılıp yıkıldığı II. Dünya Savaşı döneminde, 40 yıl boyunca kiliseyi ve kiliseye ait değerli kitap ve önemli evrakları canı pahasına koruyan Aya Mariya'nın inançlı ve güçlü duruşu konu edilmektedir.

Onnar Geldilär Sabaa Karşı... başlıklı **dördüncü bölümde**; Sovyet rejimi tarafından tüm mallarına el konulan ve suçsuz yere Sibirya'ya sürülen çiftçi Lambu ve ailesinin dramatik öyküsü konu edilmektedir.

Zaman Kanatları başlıklı **beşinci bölümde**; Gagauz halkının iyi ve kötü dönemlerine şahit olan bir yel değirmeni konu edilmektedir. Gagauzların açlık ve sürgün yıllarına telmihte bulunan yazar, bu gerçeği bir yel değirmenin söylem penceresinden yansıtmaktadır.

Malimin Mezarında başlıklı **altıncı bölümde**; annesini, mezarı başında özlem ve minnetle yad eden, onunla içten bir duyumsama ile dertleşen konuşucunun ruhsal ve hissel betimi konu edilmektedir.

Bokluk başlıklı **yedinci bölümde**; yere çöp döken yaşlı Dimçu'nun çevre sakinleri tarafından ilgili mercilere şikâyet edilmesi üzerine, hakkında cezai işlem başlatılması ve birtakım asılsız suçlamalara maruz kalması konu edilmektedir.

Tayfun başlıklı **sekizinci bölümde**; Tayfun adlı dost canlısı yavru bir köpeğin yaşamı konu edilmektedir. Söz konusu köpeğin sahiplenilmesi, yetişkinlik dönemi ve insanlı davranışları akıcı bir dille yansıtılmaktadır.

Deräylän Sözleşmäk başlıklı **dokuzuncu bölümde**; bir derenin, kirletilen doğaya dair üzüntüsü ve sistemi uyarımsal bir dizgeyle iletilmektedir.

Dusä başlıklı **onuncu bölümde**; Dusä adlı bir köpek tarafından aniden bacağından ısırılan konuşucunun yaşadığı korku ve panik dolu anlar ile duyduğu endişe konu edilmektedir.

Kazların Kin Çıkartması başlıklı **on birinci bölümde**; Kaz köyünün bu isimle anılma nedeni ile köy halkının kazlara dair saygın ve koruyucu tutumu alegorik düzlemde konu edilmektedir.

Üz Çingenelik Kavgası başlıklı **on ikinci bölümde**; Ahne köyünün üzüm bağlarında çalışan gündelik işçilerin, bağlara, üzüm satın almak için gelen ziyaretçilere karşı sergiledikleri ilgisiz ve çıkarıcı yaklaşımı konu edilmektedir.

Kumur-At İçin Legenda başlıklı **on üçüncü bölümde**; Bucak kırlarında yapılan at koşularında enerjisiyle dikkat çeken Kumur-At'ın efsanevi öyküsü konu edilmekte, Kumur-At ile Komrat arasındaki bağıntı alegorik bir üslupla semantize edilmektedir.

Gagauzlara Karşı Yapılan Açlık Genoğdın 70-ci Kara Yıldönümü Hem O Genoğdın Būüncü Sonuçları başlıklı **on dördüncü bölümde**; 1946-1947 yılları arasında Gagauzlara uygulanan açlık soykırımının ve yapılan baskıların 70. kara yıl dönümü ile o soykırımın bugünkü sonuçlarına dair tespitler tebliğ edilmektedir.

Aaçlık Kurbannarı başlıklı **on beşinci bölümde**; II. Dünya Savaşı yıllarında Gagauz Türklerine yaşatılan acılar ve açlık yoluyla yapılan soykırım konu edilmektedir. Yazarın derin ve içten söylemiyle aktarılan bu trajedi, bütün gerçekliğiyle gözler önüne serilmektedir.

Sistema başlıklı **on altıncı bölümde**; geçmişte KGB adına çalışan Semon, İstanbul'da kaybolan kızını bulabilmek için Todı'den yardım ister. Todı'nin, durumu Türk polisine bildirmesi üzerine gelişen olaylar dizisi ve gerçekleştirilen sistemli kurtarma operasyonu konu edilmektedir.

Būülü Maaza başlıklı **on yedinci bölümde**; birbiriyle komşu olan üç kadının, kocalarını alkol alışkanlığından vazgeçirmek amacıyla birtakım ürkütücü kılıklara bürünüp onları şarap mahzeninde korkutma planları konu edilmektedir.

Dokuzuncu Tūmen başlıklı **on sekizinci bölümde**; Oğuzların her yıl aldıkları haraç vergisinde çıkan bir sorun nedeniyle Oğuz Beyi, Dede Korkut'un da onayını alarak Begil'i, bu sorunu çözmesi için görevlendirir. Bir av sırasında sakatlanan Begil'in, görevi oğlu Emran'a devretmesi ve Emran'ın düşmanla cesurca savaşması konu edilmektedir.

Karı, Yaktık Yaayı! başlıklı **on dokuzuncu bölümde**; yıllar sonra evlatlık olduğunu öğrenen Andrişa'nın, soy bağlarıyla ilgili olaylar yumağı konu edilmektedir.

Mozgoroy başlıklı **yirminci bölümde**; çocuklara yönelik örüntülenen büyülü bir masalsı söylem konu edilmektedir. Eğitici, öğretici ve güldürücü öğelerle betimlenen estetiksel yaratıda, fantastik varlık ve olayların metaforik katmanda yansıtıldığı, okuyucunun duygu ve düşünce evreninin gelişimine önemli katkılar sunulduğu görülmektedir. Yazarın coşkun ve özgün söylemiyle zenginleşen sanatsal imgelem, Gagauz halk kültürü unsurlarından çeşitli izler taşımaktadır.

Rız Otu başlıklı **yirmi birinci bölümde**; Gagauz halk efsaneleri motiflerinden yansıyan ve çocuklara hitaben desenlenen masalsı piyes konu edilmektedir. Fabl türüyle harmonize edilen estetiksel yörüngenin anlam sığasında; tabiat anaya saygı duyma, onun verdiği nimetlerin değerini bilme ve doğayı koruma temleri öne çıkmaktadır.

Ateş Oyuncak Diil başlıklı **yirmi ikinci bölümde**; çocukların merak duygusunun ve keşfetme isteğinin oyun oynama tercihlerine dair yansıması konu edilmektedir. Bu bağlamda işlenen uyarımsal söylemde, ateşle oyun oynama davranışından kaynaklı olası tehlikelere dikkat çekilmektedir.

Jan-Baptiste Molier (Gülüntü Kukonalar) başlıklı **yirmi üçüncü bölümde**; burjuva hayatına özenen iki soylu hanım tarafından reddedilen ve aşağılanan iki genç adamın, uşaklarını, kızların hayranlık duyduğu şekilde giydirek onlardan intikam almaları konu edilmektedir. Yazarın güçlü çevirisiyle anlam kazanan, güçlü diyaloglar ve politik göndermeler ile tasvirlenen oyun, komedi sanatının gizil inceliklerini yansıtmaktadır.

Akademik Todur Zanet'in "*Can Pazarında Can Pazarlı*" adlı eserinde varsıl bir edebi potansiyelin estetik yankısı belirlemektedir. Çok yönlü aydın kişiliğiyle dikkat çeken yazar, sanatsal bir betimle yarattığı yazınsal tabloda; dil bilinci, tarihi ve sosyo-kültürel olaylar, masal ve legendalar, aile bağları, doğa ve hayvan sevgisi tarzındaki temsel yapıları ustaca işlemektedir. Sanatçının, kültürel öğelerle resmettiği söylem tablosunda canlı, etkili ve ilgi çekici diyaloglar ile özgün çeviriler göze çarpmaktadır. Atasözleri ve deyimlerle güçlendirdiği ifade ekseninde, estetiksel bir yön çizerek okuyucunun düş evrenine orijinal bir renk ve ahenk katmaktadır.

Gagauz Türkçesine özgü estetik bileşenlerle harmanlanan yapıt, yaşayan bir dilin edebi dokusuna ve kültürel boyutuna sanatsal bir çağrışım yüklemektedir. Eser, okuyucunun hayal dünyasını zenginleştirmenin yanı sıra, ilgili kitlelere geniş bir araştırma-inceleme alanı sunmaktadır. Türk dünyasına ve Türk diline yaptığı katkılardan dolayı Gagauz aydını Todur Zanet'e teşekkür ediyor, yaşamı boyunca sağlık, esenlik ve başarı diliyoruz.

Kaynak

Zanet, T. (2023). *Can Pazarında Can Pazalı*. Komrat. "Blitz Poligraf" SRL.

66. L'ambivalence de L'œuvre genettienne

Özlem KASAP¹

APA: Kasap, Ö. (2024). L'ambivalence de L'œuvre genettienne. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 1146-1154. DOI: 10.29000/rumelide.1472064.

Résumé

Jean Genet et son œuvre ont longtemps été sources de controverses. Son œuvre dramatique que des critiques rapprochent des idées d'Antonin Artaud se construit essentiellement autour du « rituel » qui propose une forme authentique de critique sociale surtout dans *Les Bonnes* (1947), *Le Balcon* (1956), *Les Nègres* (1958) et *Les Paravents* (1961). En détruisant ainsi l'illusion scénique, il rend impossible la distinction du vrai et du faux dans un univers où sont mis sur scène des criminels, des prostituées, des voleurs et des traîtres. Il crée sur la scène théâtrale un univers inversé de valeurs où on se plaît à exalter le mal. Ce mal qui se concentre essentiellement dans « l'acte » et surtout dans « la parole » du personnage se voit représenté, la plupart du temps à travers la figure de l'Autre, dans un excès de haine et de violence gratuite, le tout attisé par la trahison. Ce travail se propose d'étudier, en utilisant les facteurs constitutifs de la dramaturgie genettienne, cette mise en scène du mal et ses diverses facettes, à savoir cette perpétuelle haine sur laquelle se construit l'intrigue. Pour mener à bien cette étude, nous nous baserons sur la conceptualisation de Raymond Federman qui définissait *le théâtre de la haine* genettien mais aussi sur *le goût à la trahison* tel que le met en évidence Ivan Jablonka dans son étude *Les vérités inviolables de Jean Genet*.

Mots-clés : Jean Genet, violence, haine, trahison, Ivan Jablonka

Jean Genet eserlerinde çiftdeğerlilik²

Öz

20. yüzyıl Fransız yazarı Jean Genet'nin özyaşamöyküsel anlatı, şiir ve tiyatro alanlarında kaleme aldığı eserler, yayımlandıkları tarihten günümüze kadar çeşitli tartışmalara yol açmışlardır. Özellikle *Les Bonnes* (Hizmetçiler) (1947), *Le Balcon* (1956) (Balkon), *Les Nègres* (1958) (Zenciler) ve *Les Paravents* (1961) (Paravanlar) gibi ses getiren oyunları ve ortaya koyduğu tiyatro anlayışıyla Antonin Artaud ile anılmaya başlanan ve kuramcının *Le théâtre et son double* (Tiyatro ve İkizi) başlıklı eserindeki fikirleri sahneye taşıdığı söylenen Jean Genet, merkezinde ritüelin olduğu kendine özgü

¹ Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü / Assoc. Prof., Hacettepe University, Faculty of Literature, Department of French Language and Literature (Ankara, Turkey), ozkasap@hacettepe.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-4649-5689, **ROR ID:** https://ror.org/04kwvgz42, **ISNI:** 0000 0001 2342 7339, **Crossref Funder ID:** 501100005378

² **Beyan (Tez/ Bildiri):** 15 Ekim 2021 tarihinde, "Les études françaises aujourd'hui dire, écrire, agir en français 4 - DEAF 4" (Kragujevac, Sırbistan) kongresinde sunulan bildiriden hareketle hazırlanmıştır. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu çalışmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Ahındı – Ithenticate, Oran: %22

Etik Şikâyeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 30.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.04.2024-**Yayın Tarihi:** 21.04.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1472064

ve özgün bir toplumsal eleştiri biçimi ortaya koyar. Ritüel, oyun içinde oyun gibi uygulamalarla sahne illüzyonunu yok eden yazar, suçluların, fahişelerin, hırsızların ve hainlerin baş rolde olduğu “evrenlerde” gerçek ile sahteyi birbirinden ayırmayı imkansız hale getirir. Jean Genet oyunları, kötülüğün yüceltildiği tersine çevrilmiş bir değerler evreni sahneye koyar. Oyun kişilerinin eylemleri ve sözleri aracılığıyla dışa vurdukları kötülük, çoğu zaman Öteki figürünü hedef alarak, ihanetle beslenen aşırı nefret ve keyfi şiddetle temsil edilir. Bu çalışmada, Jean Genet oyunlarında kötülüğün nasıl sahnelendiği, bir araç olarak değil de bir amaç olarak olay örgüsünün temelinde yer alan daimi nefret, Jean Genet tiyatrosunu “nefret tiyatrosu” olarak tanımlayan Raymond Federman'ın çalışmaları ve Ivan Jablonka'nın “Les vérités inavouables de Jean Genet” (*Jean Genet'nin İtiraf Edilemez Gerçekleri*) başlıklı çalışmasında irdelediği “ihanetin zevki” kavramı çerçevesinde ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Jean Genet, şiddet, nefret, ihanet, Ivan Jablonka

The ambivalence of works of Jean Genet³

Abstract

Jean Genet and his work have long been a source of controversy. His dramatic work, which critics have likened to the ideas of Antonin Artaud and especially his plays like *The Maids* (1947), *The Balcony* (1956), *The Blacks* (1958) and *The Screens* (1961) are essentially built around ritual, offering an authentic form of social criticism. By destroying the illusion of the stage, he made it impossible to distinguish between truth and false in worlds where criminals, prostitutes, thieves and traitors were put on stage. He creates an inverted world of values on the stage, where evil is exalted. This evil, which is essentially concentrated in the actions and above all the words of the character, is represented, most of the time through the figure of the Other, in an excess of hatred and gratuitous violence, all fuelled by betrayal. Using the constituent factors of Genet's dramaturgy, this study will examine the staging of evil and its various facets, namely the perpetual hatred on which the plot is built. To carry out this study, we will draw on Raymond Federman's conceptualisation of Genet's “theatre of hatred”, as well as on Ivan Jablonka's “taste for betrayal” which is analysed in in his study *Les vérités inavouables de Jean Genet*.

Keywords: Jean Genet, violence, hate, betrayal, Ivan Jablonka

L'auteur et le mythe

Georges Bataille montrait en 1957, à travers son choix d'auteurs, parmi lesquels figurait Jean Genet, le rapport étroit existant entre la littérature et le Mal. Bataille constatait dans la partie consacrée à Genet

³ **Statement (Thesis / Paper):** Based on the paper presented on October 15, 2021 at the congress "Les études françaises aujourd'hui dire, écrire, agir en français 4 DEAF 4" (Kragujevac, Serbia). It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received – Ithenticate, Rate: 22

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 30.10.2023-Acceptance Date: 20. 04.2024-Publication Date: 21. 04.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1472064

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

que ce dernier avait accompli « une transgression illimitée qui l'élevait au-dessus des lois, de la morale et du sacré » (cité par Jablonka, 2004 : p.13). Nul doute que Genet, enfant de l'assistance publique, voleur, auteur, poète, dramaturge dont le nom a rimé sa vie durant avec le scandale et la provocation continue aujourd'hui même à soulever des débats. Il suffit de suivre, pour s'en assurer, les réactions suscitées à l'entrée dans la Pléiade de ses « Romans et poèmes », en 2021, une vingtaine d'années après celle de son œuvre dramatique. Dans son article « Jean Genet dans la Pléiade : un poète fabuleux et périlleux » le journaliste, chercheur Frédéric Martel qui revisite, à l'occasion justement de cet « événement », l'œuvre genettienne d'après les codes du XXI^{ème} siècle où le politiquement correct met en cause de nombreux auteurs et textes, affirme que notre époque qui se veut sur ses gardes contre les discriminations « risquait de ne pas tolérer en Pléiade cet auteur plein de mauvaiseté » (Martel, 2021). Un seul des qualificatifs attribués à Genet aurait pu suffire en effet à l'effacer aujourd'hui des lettres puisqu'on l'a dit, entre autres, « raciste, antisémite, pédéraste, paria, islamo-gauchiste, misogynne (...) » (Martel, 2021).

Or Jean Genet, malgré toutes les controverses à son sujet continue à être considéré comme un écrivain incontournable même sous l'approche très critique de spécialistes comme l'historien Ivan Jablonka qui en dresse dans son essai « Les vérités inavouables de Jean Genet » une biographie « démystificatrice » dans laquelle il tend à déconstruire l'interprétation bien-pensante à son sujet qui était fondée sur deux mythes : « le premier, c'était [celui du] bâtard proscrit dès l'enfance par la société (...), le deuxième mythe, c'était le rebelle engagé à gauche contre l'ordre établi. » (Jablonka, 2019) comme il l'affirme dans l'émission « La compagnie des auteurs » diffusée sur France culture dans l'épisode intitulé « La littérature et le mal »⁴.

De fait, il s'avère impossible d'appréhender l'œuvre de Genet sans tenir compte de l'ambivalence que celle-ci présente. Interpréter la glorification, sous sa plume, de toutes les figures du mal comme un acte d'insoumission à l'ordre établi et faire de lui, d'après les mots de Jablonka « une icône morale, gardienne des opprimés » est trahir « sans retour et l'esprit et la lettre de son œuvre, tant il est vrai que Genet célèbre le mal et rien d'autre, se solidarise avec les coupables et personnes d'autre » (Jablonka, 2004 : p.17). De même, ne voir dans son œuvre que scatologie et ignominie et se détourner du génie qu'il fût serait tout aussi regrettable.

L'ambivalence de l'œuvre genettienne est intimement liée à sa légende personnelle. Tout lecteur de Genet connaît la fameuse citation du « Journal du voleur » qui rend explicite cette légende qu'il se choisit et qu'il ne quitta jamais : « Sans me croire magnifiquement né, l'indécision de mon origine me permettait de l'interpréter. J'y ajoutais la singularité de mes misères. Abandonné par ma famille il me semblait déjà naturel d'aggraver cela par l'amour des garçons et cet amour par le vol, et le vol par le crime ou la complaisance au crime. Ainsi refusai-je décidément un monde qui m'avait refusé » (Genet, 1949 : p.97).

C'est ce que Jablonka interprète comme la recombinaison rétroactive de l'enfant par « la légende que l'adulte s'est forgé au fil du temps » (Jablonka, 2004 : p.12-13). La citation moins connue, par contre, est celle que vient de rendre publique la parution des *Valises* de Jean Genet où l'on peut lire dans une note inédite : « Né bâtard, j'ai volé par haine d'un monde qui me rejetait. Ensuite, j'ai tenté de mettre au point une théorie du mal absolu (la trahison) que j'ai voulue vivre comme une ascèse » (Martel, 2021).⁵ Ainsi, sa prose où s'entremêlent fiction, poésie et autobiographie tout comme son œuvre dramatique

4 <https://www.franceculture.fr/emissions/la-compagnie-des-auteurs/jean-genet-44-la-litterature-et-le-mal>
5 <https://www.franceculture.fr/litterature/jean-genet-dans-la-pleiade-un-poete-fabuleux-et-perilleux>

sont empreintes de haine et exposent ouvertement cette théorie du mal absolu que nous essaierons de saisir dans ce présent travail.

Le mal absolu

Le théâtre de Genet que l'on croyait être sa dernière forme d'expression⁶ met exclusivement en scène des criminels, des prostituées, des voleurs, des traîtres dans un univers inversé de valeurs qui exalte le mal, un mal que Genet assume pleinement comme il le met en évidence dans « Pompes funèbres ».

« Je me suis voulu traître, voleur, pillard, délateur, haineux, destructeur, méprisant, lâche. À coup de hache et de cris, je coupais les cordes qui me retenaient au monde de l'habituelle morale, parfois j'en défaisais méthodiquement les nœuds. Monstrueusement, je m'éloignais de vous, de votre monde, de vos villes, de vos institutions. Après avoir connu votre interdiction de séjour, vos prisons, votre ban, j'ai découvert des régions plus désertes où mon orgueil se sentait plus à l'aise » (Genet, 1992 : p.306).

Un médecin expert nommait, au tribunal, cette aisance que Genet retrouve dans le mal, une « cécité morale » (Richter, 2008), Ivan Jablonka, dans l'émission que nous venons de mentionner plus haut, affirme que Genet *aimait* le mal, qu'il voulait l'incarner, le promouvoir, en faire l'éloge et il précise qu'il y avait en lui « un enchantement du mal » (Jablonka, 2019).

Nous nous proposons donc, dans la considération de cet enchantement du mal, d'analyser la mise en scène de ce mal absolu. Un mal que Jean Genet ritualise en se servant de la violence et de la haine que manifestent délibérément les personnages qu'il met sur scène. Effectivement, sa dramaturgie offre un domaine sacré à des truands pour qui le mal dicte les règles d'une nouvelle morale, ce que Jean-Louis Janelle nomme un « système de contre-valeurs »⁷. Cette morale s'exprime sur la scène sous forme de célébration que l'on pourrait appeler un rituel du mal où la haine et la violence gratuite ont fonction de ressort dramatique. Raymond Federman voit en cette expression le désir de faire vivre aux spectateurs une expérience intime où le but est justement

« de donner aux assistants un sens plus profond d'eux-mêmes, une conscience plus aiguë de leurs rapports les uns avec les autres, même si ces rapports se fondent sur un mal moral ou social. (...) Au moins pendant la durée du spectacle, ceux qui regardent se voient obligés d'accepter le mal, de s'accepter comme mal, ne serait-ce que dans l'irréalité de leur imagination. Genet attire le spectateur dans le mal comme les participants d'un rite religieux sont entraînés à devenir le dieu qu'ils adorent » (Federman, 1970 : 698 - 706).

Personnages manifestant le mal absolu

Dans cette perspective, les personnages de Genet agissent dans la mauvaise volonté afin de pouvoir atteindre l'absolu dans le mal qui seul leur est réservé. Tout comme Genet, ils deviendront ce que la société les accuse d'être. C'est ainsi que Claire et Solange, les deux sœurs des *Bonnes*, sont poussées à désirer la mort de *Madame*, leur maîtresse. Cette pièce que Genet affirme avoir écrit « par vanité mais dans l'ennui » sur la commande d'un acteur célèbre fut, toujours d'après ses mots, « une entreprise sans risques ni périls » à laquelle il s'était « abandonné sans courage » (Serreau, 1966 : p.121). Influencé par l'affaire criminelle des sœurs Papin qui avaient tué leur patronne en 1933, Genet présente deux *bonnes* « jouer ». Alors que Claire « joue » le rôle de Madame, Solange « joue » celui de sa sœur, Claire. Un jeu macabre où elles exaltent leurs fantasmes quant à Madame, Monsieur mais aussi quant à elles. Claire et Solange n'arrivent pas à tuer Madame, échappant par hasard à la mort que les deux sœurs lui avaient

6 L'apparition d'un manuscrit découvert dans les deux valises dont l'inventaire a pu être fait par Albert Dichy, *Divine*, scénario de cinéma inédit, montre que Genet avait écrit ce texte, sur la demande de David Bowie, en 1975.

7 <https://www.franceculture.fr/emissions/la-compagnie-des-auteurs/jean-genet-44-la-litterature-et-le-mal>

préparée, mais Claire oblige Solange à lui servir la tisane empoisonnée que Madame n'avait pas bue et meurt dans le rôle de celle-ci. Claire et Solange désirent la mort de Madame non qu'elles la détestent ou qu'elles aient un intérêt à tirer de sa mort mais simplement parce qu'elles sont accablées par la froide bonté de celle-ci et qu'elles ne peuvent autrement se détacher de ce minable statut qu'est le leur. Dans sa titanesque préface à l'œuvre complète de Genet, Sartre dénonce l'indifférence impitoyable de Madame ainsi :

« Non qu'elle les méprise ou les maltraite: elle est bonne. Elle incarne le Bien social et la Bonne Conscience et les sentiments ambivalents que les servantes éprouvent pour elle traduisent ceux que Genet éprouve à l'égard du Bien. Étant bonne, Madame ne peut vouloir que le Bien. Elle se penche sur elles, elle leur donne des robes, elle les aime mais d'un amour glacé 'comme son bidet' » (Sartre 1952 : 566).

La haine des bonnes, dans un rituel sordide devient ainsi « salvatrice » (Marcabru, 1991: p.67). Dans une représentation où tout paraît être exagérément irréel, tout apparaît cependant d'une réalité violente.

« Claire : (...) Vous vouliez m'insulter ! Ne vous gênez pas ! Crachez-moi à la face ! Couvrez-moi de boue et d'ordures.

Solange, *se retournant et voyant Claire dans la robe de Madame* : Vous êtes belle !

Claire : Passez sur les formalités du début. (...) Presse-toi ! Je n'en peux plus des hontes et des humiliations. (...)

Solange : Vous êtes belle !

Claire : Commence les insultes.

Solange : Vous êtes belle !

Claire : Passons. Passons le prélude. Aux insultes.

Solange : Vous m'éblouissez. Je ne pourrais jamais.

Claire : (...) Couvrez-moi de haine ! D'insultes ! De crachats !

Solange : Aidez-moi.

Claire : Je hais les domestiques. J'en hais l'espèce odieuse et vile. Les domestiques n'appartiennent pas à l'humanité. Ils coulent. Ils sont une exhalation qui traîne dans nos chambres, dans nos corridors, qui nous pénètre, nous entre par la bouche, qui nous corrompt. Moi, je vous vomis » (Genet, 1976 : p.98 – 100).

Bien qu'il s'agisse d'une simulation de haine, celle-ci est réelle. Seulement, l'univers dramatique de Genet est particulièrement déroutant puisqu'il s'agit d'un univers où rien n'est ce qu'il semble être, où personne n'est celui qu'il semble représenter. Univers où toutes valeurs sont renversées, toutes pistes brouillées. C'est dans cette ambiguïté par exemple que la haine des deux bonnes se transforme en un mépris pour elles-mêmes. Les deux bonnes sont « fières de leur abaissement », elles sont « décidées à le vivre jusqu'à l'extrême limite et en même temps révoltées contre » cet abaissement, « se méprisant et se haïssant elles-mêmes, pleines de haine contre Madame et fascinées par elle, elles vivent leur existence et leur rituel avec une intensité et une force extraordinaires qui seules confèrent un sens et une valeur à la vie ». Contrairement aux deux bonnes, Madame est un personnage que Genet rend ridicule tellement elle est superficielle. Il n'y a dans son personnage rien d'authentique. En « l'accomplissant de haine qu'elles lui portent », les bonnes, elles, deviennent et dramatiques et tragiques (Goldmann, 1966 : p.102). La pièce nous montre que dans la *réalité* de Madame rien n'est aussi réel que dans l'*imaginaire* des bonnes. L'amour qu'elle prétend ressentir pour son amant, son attachement artificiel devient de plus en plus risible quand Genet nous expose combien les bonnes sont, elles, sincères dans l'univers imaginaire et dangereux qu'elles se sont construites. L'efficacité du rituel est sa réalité même, c'est par

l'intermédiaire de celle-ci que les bonnes n'en pouvant plus de pourrir dans cet univers réel et artificiel en même temps, s'élèvent à un statut supérieur puisque ce sont elles qui ont le courage d'aller jusqu'au bout de la cérémonie en laquelle consiste leur vie, ce sont elles qui n'hésitent pas à aller jusqu'au sacrifice final pour marquer leur authenticité, c'est de cette façon que les bonnes réussissent à donner une réalité à « une situation qui manquait de signification profonde ». C'est grâce au rituel qu'elles arrivent à ressortir cette signification profonde (Nugent, 1989 : p.68).

Il est également possible de voir cette manifestation de haine dans *Les Nègres* à l'occasion de la cérémonie qui se déroule autour du catafalque d'une Blanche justement tuée pour la réalisation de la cérémonie. Bien que ce crime s'avère être imaginaire puisqu'il sert à dissimuler l'exécution, quelque part en coulisse, d'un révolutionnaire ayant trahi sa race, ce crime est singulier de par la haine dans laquelle il a été commis. La haine que Genet rend flagrante dans *Les Nègres* est le reflet noir de la haine blanche que la critique a interprété comme le mépris de l'auteur pour les opprimants, dans ce contexte les opprimants blancs. Quoique la position prise de Genet soit assez claire, politiquement parlant, à ce sujet, Geneviève Serreau nous met tout de même en garde :

« Sensibilisés aux problèmes de la décolonisation (...), une bonne partie des spectateurs virent dans *Les Nègres* un plaidoyer en faveur de la race noire ancestralement opprimée. 'Je suppose qu'il existe un parti des gens de couleur', eût pu leur rétorquer Genet (...). Non que Genet, dans sa situation intérieure d'éternel paria, n'appréhende instinctivement avec une acuité singulière la condition du Nègre. Mais il s'agit d'abord pour lui de se porter soi-même dans sa rage, dans son mépris proclamé des autorités constituées, son abjection plus que consentie, revendiquée » (Serreau, 1966: p.26).

C'est donc dans cette abjection qu'agiront les *Nègres*. Ils joueront leur rôle, ils seront ce que la société blanche a fait d'eux. Ils exalteront l'abjection qui provient directement de leur haine en cherchant à n'y mêler aucun tendre sentiment comme il est possible de l'entendre aux paroles de Neige :

« Dans votre haine pour elle il entrait un peu de désir, donc d'amour. Mais moi, mais elles (*Elle montre les autres femmes.*), mais nous, les Nègresses, nous n'avions que nos colères et nos rages. Quand elle fut tuée, en nous nulle crainte, nulle peur, mais nulle tendresse. Nous étions sèches » (Genet, 1963 : p.30).

Tout comme dans *Les Bonnes*, il s'opère sur scène un tel renversement que le spectateur est une fois de plus dérouté :

« Le manichéisme caricatural affiché par les Nègres à l'ouverture de la cérémonie ne cesse de se disloquer au point que le Bien et le Mal finissent par se confondre étonnamment (...). Impossible de distinguer les deux concepts dans le meurtre ou dans la soumission, dans la haine ou dans l'amour. L'amour est haine » (Coquelin, 1996 : p.129).

Le rituel sert ainsi à distancier le spectateur de la scène. Le spectateur n'est pas à convaincre et son identification n'est nullement désirée. Genet expose une cérémonie au cours de laquelle personne ne cherche à communiquer, bien au contraire où la communication veut se rendre impossible dans un langage fastueux. Geneviève Serreau reconnaît dans ce langage l'insolence vengeresse de Genet. La façon dont le poète « marque ses distances à l'égard du public, à l'égard des autres ».

« Les fastes du langage lui servent de travesti. Le jeu de miroirs grâce auquel s'organise l'architecture des pièces, nous le retrouvons aussi dans le langage: les Nègres, les bonnes, les détenus usent d'un langage volé au monde du dessus, par dérision, par esprit de revanche. Mais ce langage à son tour, son lyrisme, ses préciosités, les embourbe dans l'irréel. Genet, étrangement, n'en possède point d'autre. Sa poésie c'est sa vengeance, c'est aussi son impuissance à être, une façon de duper autrui afin de se duper soi-même, de jouer à se duper, dans cette solitude où il s'enferme, haïssant et glorifiant sa différence » (Serreau, 1966 : p.128-129).

La cérémonie des bonnes consistait à se détacher de la réalité dans laquelle elles n'avaient aucune valeur pour entrer dans un univers imaginaire où elles cherchaient à atteindre la seule valeur qui les délivrerait, celle que l'on attribuait, dans le royaume du mal, aux criminels. Elles ne pouvaient vaincre leur maîtresse que dans cet univers. Le motif est le même pour les Nègres, la seule possibilité de vaincre les Blancs est de construire un univers imaginaire car « l'imaginaire fait de révolte, de haine et de fascination est le seul vécu intense et authentique, la seule véritable valeur » (Goldmann, 1966 : p.100).

Guy Dumur souligne le fait que le degré d'indignation que provoque la violence qu'exaltent ses personnages, les scènes qui coupent le souffle du spectateur, qui l'étouffent sous l'horreur ne suffisent pas à Genet qui « désire enfermer le public dans l'impasse du mal » (Dumur, 1991 : p.72). Le mal n'est pas une simple manifestation chez lui, il est ouvertement revendiqué au nom de tous les exclus, dont ses personnages. C'est ainsi qu'il leur offre délivrance en leur conférant la liberté dans le chemin du mal. Chemin où ils sont appelés à vouloir le mal pour le mal, à se rendre conscients de leur haine, à se vouer à la violence gratuite. Cette violence et les crimes qui en découlent sont cruels et ne cherchent point à éveiller la compassion envers le protagoniste criminel. Le protagoniste n'est pas victime. Il se veut criminel. Il aspire au mal absolu. Claude Bonnefoy se rapporte ainsi aux paroles de Genet dans *Pompes Funèbres* :

« (...) tuer est le mal, et le mal reste toujours effrayant: 'Tuer un homme est le symbole du mal. Tuer sans que rien ne compense cette perte de vie, c'est le Mal absolu. Rarement j'emploie ce mot car il m'effraie, mais ici il me paraît s'imposer (...) Atteint une fois grâce au meurtre - qui en est le symbole- le Mal rend moralement inutiles tous autres actes mauvais. Mille cadavres ou un seul, c'est pareil. C'est l'État de péché mortel dont on ne se sauvera plus.' » (Bonnefoy, 1965 : p.72).

C'est justement le Mal absolu que désirent obstinément Claire et Solange dans *Les Bonnes*. Le mal réservé aux meurtriers qui sont fiers du crime qu'ils commettent parce que « La véritable royauté du crime est celle de l'assassin exécuté » (Bataille, 1957 : p.193).

Dans *Les Nègres*, la haine est clamée à haute voix. Les Nègres qui jouent la cérémonie autour du catafalque expliquent à la Cour que l'identité de leur victime n'a pour eux aucune importance, puisqu'ils doivent tuer, ils tuent n'importe quel Blanc. A la fin de leur jeu frénétique dans lequel ils s'étaient emportés, ils vont massacrer les Blancs fictifs (fictifs puisqu'ils sont joués par des Nègres masqués). Tout est donc au service du mal, la révolte de Genet nécessite la destruction de tout. « La prostitution, le vol, le crime, tout devient sacré pour qui n'a plus d'espoir que dans le mal ». (Alter, 1991 : p.75). Dans le chemin du mal que les personnages suivent jusqu'à l'extrême, ils en assument toutes les règles et toutes les conséquences. Le mal qui se manifeste dans la haine sous des actes fortement violents tend plutôt à permettre aux personnages de se reconnaître dans son absolutisme que d'anéantir leurs oppresseurs.

« Bobo : (...) Ainsi, sous nos coups sont tombés une dame impotente et brave, un laitier, un facteur, une remailleuse de bas, un notaire...

Horriifiée, la cour recule.

Le valet (...) : Et si cette nuit-là, il n'y avait eu de disponible qu'un gosse de quatre ans qui revienne de chercher du lait ? Faites attention à votre réponse et songez au mal que je me donne pour vous trouver humains...

Bobo : On sait trop ce qu'il deviendra quand il aura trop bu de lait. Et si nous ne trouvons pas de gosse, un vieux cheval, un chien, une poupée peuvent suffire.

Village : C'est donc toujours de meurtre que nous rêvons ?

Archibald : Toujours (...) » (Genet, 1963 : p.50).

Conclusion

Politiquement correct le théâtre de Jean Genet ? Sans doute pas. A une époque où le titre-même d'une de ses pièces cause problème, l'œuvre, dans le contexte précis de ce travail, le théâtre de Genet est scandaleux, dans tous les sens du terme. Le système de contre-valeurs qu'il met en scène dans un langage poético-virulent à travers des actes d'une violence surprenante dérangeait à l'époque pour certaines raisons et dérange aujourd'hui pour les mêmes comme pour d'autres. Dans son entretien où il affirme que ceux qui l'enrôlent dans un combat planétaire en faveur des opprimés en le peignant sous les traits du bon samaritain trahissent son œuvre, Jablonka rappelle que Genet va « jusqu'au bout de sa logique terrible qui est d'avoir de l'admiration pour ceux qui incarnent le mal absolu au xx^{ème} siècle » (Jablonka 2019)⁸. Difficile de dire que Jablonka se trompe. Il est vrai que Jean Genet ne se prête certainement pas à de trop simples interprétations. Son œuvre est dérangeante mais poétique, provocante mais sincère. Son œuvre est ce que Genet a voulu faire d'elle et devrait être acceptée dans son système de contre-valeurs. L'incriminer, faire comme s'il n'avait pas fait preuve d'un génie dramatique et scénographique pourrait être regrettable, dans le sens littéraire. Il serait possible de rejoindre Frédéric Martel qui se demande ce qu'est « un écrivain sinon celui qui nous aide à voir le monde autrement, à apercevoir des vies invisibles, ou invisibilisées, celles qu'on ne peut ou ne veut pas voir ? Qu'est-ce qu'un écrivain sinon celui qui nous force à interroger d'autres valeurs que les nôtres et à imaginer d'autres codes » (Martel, 2021) ? Serait-ce dans cette perspective qu'il faudrait voir Genet, le lire pour pouvoir apprécier dans la mauvaiseté qu'il étale, l'expression authentique et sincère de sa personne et de son œuvre ?

Bibliographie

Œuvres primaires :

- Genet, J. (1949). *Journal du voleur*. Gallimard.
 Genet, J. (1963) *Les Nègres*. L'Arbalète.
 Genet, J. (1976). *Les bonnes*. L'Arbalète.
 Genet, J. (1992). *Pompes funèbres*. Gallimard.

Œuvres théoriques:

- Alter, A. (1991). Au fond d'un abîme creusé par l'amour, La Bataille des Paravents. *IMEC Editions*, 74–75.
 Bataille, G. (1957). *La Littérature et le Mal*. Gallimard.
 Bonnefoy, C. (1965). *Jean Genet*. Éditions universitaires.
 Coquelin, J-Y. (1996). Le hors-champ sacrificiel ou le Golgotha du spectateur. *Europe*. 808-809, 124–133.
 Dumur, G. (1991). Le pire est toujours sûr, La Bataille des Paravents. *IMEC Editions*, 71–73.
 Federman, R. (1970). Jean Genet ou le théâtre de la haine. *Esprit*, 391, 607–713.
 Goldmann, L. (1966). Le théâtre de Genet et ses études sociologiques. *Cahiers Renaud-Barrault*, 57, 90–125.
 Jablonka, I. (2004). *Les vérités inavouables de Jean Genet*. Seuil.
 Marcabru, P. (1991). Le Claudel de l'innommable, La Bataille des Paravents. *IMEC Editions*, 66–67.
 Nugent, R. (1989). Sculpture et théâtre, *Obliques*, 3^e trimestre, 65–69.
 Sartre, J-P. (1952). *Saint-Genet comédien et martyr*. Gallimard.

8 Jablonka insiste essentiellement sur l'admiration que Genet avait pour les soldats nazis.

Serreau, G. (1966). *Histoire du nouveau théâtre*. Gallimard.

Sitographie :

Jablonka, I. (2019). *La littérature et le mal, La compagnie des auteurs*.

<https://www.franceculture.fr/emissions/la-compagnie-des-auteurs/jean-genet-44-la-litterature-et-le-mal>. Consulté le 18.09.2021.

Jannelle, J-L. (2019). *La littérature et le mal, La compagnie des auteurs*.

<https://www.franceculture.fr/emissions/la-compagnie-des-auteurs/jean-genet-44-la-litterature-et-le-mal>. Consulté le 18.09.2021.

Martel, F. (2021). *Jean Genet dans la pléiade, un poète fabuleux et périlleux*,

<https://www.franceculture.fr/litterature/jean-genet-dans-la-pleiade-un-poete-fabuleux-et-perilleux>. Consulté le 10.08.2021.

Richter, F. (2008). Jean Genet, poète et voyou. *Revue interdisciplinaire d'études*

juridiques. <https://doi.org/10.3917/riej.061.0073>. Consulté le 12.08.2021.

