

ULUSLARARASI

TÜRKÇE EDEBİYAT KÜLTÜR EĞİTİM DERGİSİ

TEKE

ISSN: 2147-0146

Aralık December Volume 13/4 2024



CONTENTS / İÇİNDEKİLER



Araştırma Makaleleri / Research Articles

Erdinç YEŞİLKAŞ

CODEX CUMANICUS'TA COĞRAFİ TERİMLER
GEOGRAPHIC TERMS IN CODEX CUMANICUS

1196-1217

Recep YÜRÜMEZ

ÇAĞATAY TÜRKÇESİYLE YAZILMIŞ BİR VEFÂT-NÂME
A VEFÂT-NÂME WRITTEN IN CHAGATAI TURKIC

1218-1245

Menşure AŞCI

MU'İNÜ'L MÜRÎD'DE YER ALAN MENTAL FİİLLER
MENTAL VERBS IN MU'İNÜ'L MÜRÎD

1246-1282

Nursan ILDIRI

ÖZBEKİSTAN'DA DİL İLE İLGİLİ DERLEM ÇALIŞMALARI VE PROJE TABANLI YAPILAN
ÇALIŞMALARIN TANITIMI
*CORPUS STUDIES ON LANGUAGE IN UZBEKISTAN AND CONTRIBUTIONS OF PROJECT-BASED
STUDIES TO THE FIELD*

1283-1295

Zafer TOPAK - Hussain Haki Ismail ALJBORİ

BAĞDATLI ES'AD'IN HAYATINA DAİR YENİ BİLGİLER

NEW INFORMATION ABOUT THE LIFE OF AS'AD OF BAGHDAT

1296-1312

Selvanur KAYHAN

CAHİT SITKI TARANCI'NIN ŞİİRLERİNDE KALIPLAŞMIŞ SÖZ VARLIĞI

STEREOTYPED VOCABULARY IN CAHİT SITKI TARANCI'S POEMS

1313-1328

Bedirhan ÜNLÜ

SEZAI KARAKOÇ HİKÂYELERİNİN EKOELEŞTİREL BAĞLAMDA İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF SEZAI KARAKOÇ STORIES IN AN ECOCRITICAL CONTEXT

1329-1343

Ogeday DUMLU - Hayrunisa TOPÇU

HÜSEYİN RAHMİ GÜRPINAR'IN ROMANLARINDA NIETZSCHE'NİN AHLAK ALGISI

NIETZSCHE'S PERCEPTION OF MORALITY IN HÜSEYİN RAHMİ GÜRPINAR'S NOVELS

1344-1357

Döne ARSLAN - Mustafa Said ARSLAN - Orhan SÖYLEMEZ

ELMİRA TÖLÖKOVA'NIN DİZELERİNDE AYTMATOV'UN KAHRAMANLARI KONUŞUYOR

AYTMATOV'S HEROES SPEAK IN ELMİRA TÖLÖKOVA'S VERSES

1358-1385

Senem ÜSTÜN KAYA

ERENDİZ ATASÜ'NÜN HİKÂYELERİNDE LAYTMOTİFLER: GÖSTERGEBİLİMSEL BİR ANALİZ
ÖRNEĞİ

LEITMOTIFS IN ERENDİZ ATASÜ'S STORIES: AN EXAMPLE OF SEMIOLOGICAL ANALYSIS

1386-1401

Ulaş BİNGÖL

RICHARD K. MORGAN'IN TAKESHI KOVACS ÜÇLEMESİNDE TRANSHÜMANİZMİN
YANSIMALARI

REFLECTIONS OF TRANSHUMANISM IN RICHARD K. MORGAN'S TAKESHI KOVACS TRILOGY

1402-1423

Muhammet CAN

TARIK BUĞRA'NIN "HAVUÇLU PİLAV MESELESİ" ÖYKÜSÜNDE ZAMANIN ANLATIBİLİMSEL
ANALİZİ

AN ANALYSIS OF NARRATIVE TIME IN TARIK BUĞRA'S "HAVUÇLU PİLAV MESELESİ"

1424-1443

Fulya KİNCAL

THE TRICKSTER FIGURE AND ENVIRONMENTAL IDENTITY IN THOMSON HIGHWAY'S *KISS
OF THE FUR QUEEN*

*THOMSON HIGHWAY'İN KÜRK KRALİÇESİ'NİN ÖPÜCÜĞÜ ROMANINDA DÜZENBAZ FİGÜRÜ VE
ÇEVRESEL KİMLİK*

1444-1459

Bedri Yavuz HATUNOĞLU

SOSYAL YARDIMLAŞMA BAĞLAMINDA KONUKSEVERLİKTE AĞRI TUTAK TAYYAR HOCA
ÖRNEĞİ

*THE EXAMPLE OF TAYYAR HOCA FROM AĞRI TUTAK IN HOSPITALITY WITHIN THE CONTEXT OF
SOCIAL ASSISTANCE*

1460-1468

Aydın BULUT - Şafak KAMAN

ÖĞRENCİLERİN KONU VE ANA FİKİR BELİRLEME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ
AN INVESTIGATION OF STUDENTS' LEVEL OF TOPIC AND MAIN IDEA IDENTIFICATION

1469-1481

Emine BALCI - Nurşah BİLGİÇ

ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ ÇEKEN 4. SINIF
ÖĞRENCİSİNİN OKUMA BECERİSİNE ETKİSİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

*THE EFFECT OF METACOGNITIVE READING STRATEGIES INSTRUCTION ON THE READING
SKILLS OF 4TH GRADE STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES: A CASE STUDY*

1482-1497

Mert BAŞBAYRAK - Rezan KARAKAŞ

8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DESTANLARDA YER ALAN MİLLÎ MOTİFLER ÜZERİNE
METAFORİK ALGILARI

METAPHORICAL PERCEPTIONS OF 8TH GRADE STUDENTS ON NATIONAL MOTIFS IN EPICS

1498-1516

Merve SUROĞLU SOFU - Rabia DEMİRKOL

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETEN ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN ETKİNLİK
TEMELLİ YAKLAŞIMA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

*OPINIONS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTORS ON ACTIVITY-BASED
APPROACH*

1517-1531

Murat DEMİREL - Onur BATMAZ

ÂŞIK VEYSEL'İN ŞİİRLERİNİN HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YANSIMALARI

REFLECTIONS OF ÂŞIK VEYSEL'S POEMS ON THE LIFE SCIENCE COURSE CURRICULUM

1532-1546

Gülşen ASLAN ELKIRAN - Süheyla BİLGİNER

TEZHİP SANATINDAKİ SEKİZ KÖŞELİ ŞEMSE MOTİFİNİN TARİHSEL SÜRECİ VE GÜNÜMÜZ
KULLANIM ÖRNEKLERİ

REFLECTIONS OF ÂŞIK VEYSEL'S POEMS ON THE LIFE SCIENCE COURSE CURRICULUM

1547-1566

İmtiyaz Sahibi, Yazı İşleri Müdürü ve Editörü /

License Owner, Editorial Manager and Editor

[Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ](#) (Bursa Uludağ Üni.)

Editör Yardımcısı / Editor Assistant

[Doç. Dr. Nurullah ŞAHİN](#) (Ağrı İbrahim Çeçen Üni.)

Alan Editörleri

[Doç. Dr. Faruk POLATCAN](#) (Fırat Üni.)

[Doç. Dr. Onur ER](#) (Düzce Üni.)

[Dr. Nazmi ŞEN](#) (Balıkesir Üni.)

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR (Bursa Uludağ Üni.) - Prof. Dr. Ahmet BURAN (Fırat Üni.)

Prof. Dr. Bilgehan Atsız GÖKDAĞ (Kırıkkale Üni.) - Prof. Dr. Cumaali ŞABANOV (Özbekistan)

Prof. Dr. Erden KAZHYBEK (Kazakistan Bilimler Akademisi) - Prof. Dr. Ergin JABLE (Priştine Üni.)

Prof. Dr. Esmâ ŞİMŞEK (Fırat Üni.) - Prof. Dr. Funda KARA (Atatürk Üni.)

Prof. Dr. Galip GÜNER (Erciyes Üni.) - Prof. Dr. Gülden SAĞOL YÜKSEKKAYA (Marmara Üni.)

Prof. Dr. Gülhan ATNUR (Atatürk Üni.) - Prof. Dr. Hacı Ömer KARPUZ (Emekli Öğretim Üyesi.)

Prof. Dr. Luo XIN (Pekin Üni.) - Prof. Dr. M. Fatih KÖKSAL (İstanbul Kültür Üni.)

Prof. Dr. Metin EKİCİ (Ege Üni.) - Prof. Dr. Metin ÖZARSLAN (Hacettepe Üni.)

Prof. Dr. Muammer DEMİREL (Bursa Uludağ Üni.) - Prof. Dr. Muharrem DAŞDEMİR (Atatürk Üni.)

Prof. Dr. Murat YAKAR (Mersin Üni.) - Prof. Dr. Serhan ALKAN İSPİRLİ (Atatürk Üni.)

Prof. Dr. Serhat ZAMAN (Bursa Uludağ Üni.) - Prof. Dr. Tsend BATTULGA (Moğolistan Millî Üni.)

Prof. Dr. Bahadır GÜNEŞ (Karadeniz Teknik Üni.) - Doç. Dr. Safiye SARICI BULUT (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Vefa GULİYEVA (Azerbaycan) - Doç. Dr. Aleksandr VASİLYEV (Rusya Bilimler Akademisi)

Dr. Nazım MURADOV (K.K.T.C.)

Yayın Danışma Kurulu / Board of Editorial Advisor

Prof. Dr. Ayşehan Deniz ABİK (Çukurova Üni.) - Prof. Dr. Cefer M. CEFEROV (Azerbaycan Pedagoji Üni.)

Prof. Dr. Harun DUMAN (Marmara Üni.) - Prof. Dr. Hülya ARGUNŞAH (Erciyes Üni.)

Prof. Dr. Kemal ABDULLA (Azerbaycan Diller Üni.) - Prof. Dr. Kemal YAVUZ (Emekli Öğretim Üyesi)

Prof. Dr. Mahmut DOĞRU (Fırat Üni.) - Prof. Dr. Saim SAKAOĞLU (Emekli Öğretim Üyesi)

Prof. Dr. Yavuz AKPINAR (Emekli Öğr. Üyesi) - Dr. Öner KABASAKAL (Eski TİKA Başkanı)

Yabancı Dil Sorumluları / Responsible for Foreign Language

Dr. Negizbek ŞABDANALİYEV - Dr. Ayten M. HACILAR

Düzeltili Sorumluları / Responsible for Revision

Öğr. Gör. Dr. Bahattin ŞİMŞEK - Uzm. İsmail EMİRŞAH

Kaynakça Sorumlusu / Responsible for Bibliography

Uzm. Muhammet Lütfü AKYÜZ

Sanat Danışmanı / Art Advisor

Öğr. Gör. M. Fatih KILIÇ



Sayının Hakemleri / Reviewers of the Issue

Prof. Dr. Akartürk KARAHAN (Ankara Yıldırım Beyazıt Üni.) - Prof. Dr. Aybala ÇAYIR (Aksaray Üni.)

Prof. Dr. Beyhan KANTER (Fırat Üni.) - Prof. Dr. Cüneyt AKIN (Afyon Kocatepe Üni.)

Prof. Dr. Elmas ŞAHİN (Çağ Üni.) - Prof. Dr. Fevzi KARADEMİR (Düzce Üni.)

Prof. Dr. Galip GÜNER (Erciyes Üni.) - Prof. Dr. Hanife Dilek BATİSLAM (Çukurova Üni.)

Prof. Dr. M. Onur KAN (Mustafa Kemal Üni.) - Prof. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN (Erzincan Binali Yıldırım Üni.)

Prof. Dr. Mehmet KARATAŞ (Gaziosmanpaşa Üni.) - Prof. Dr. Nergis BİRAY (Pamukkale Üni.)

Prof. Dr. Orhan SÖYLEMEZ (Kastamonu Üni.) - Prof. Dr. Özkan KIRMIZI (Karabük Üni.)

Prof. Dr. Yakup ÇELİK (Yıldız Teknik Üni.) - Doç. Dr. Aysun DEMİREZ (Ankara Hacı Bayram Veli Üni.)

Doç. Dr. Banu ÖZDEMİR (Dumlupınar Üni.) - Doç. Dr. Betül KERAY DİNÇEL (Aksaray Üni.)

Doç. Dr. Erdal AYDOĞMUŞ (Manas Üni.) - Doç. Dr. Eylem Ezgi AHISKALI (Balıkesir Üni.)

Doç. Dr. Ferhat ÇETİNKAYA (Adıyaman Üni.) - Doç. Dr. İsmail ÇOBAN (Artvin Çoruh Üni.)

Doç. Dr. Mayrambek OROZOBAYEV (Ardahan Üni.) - Doç. Dr. Melike SOMUNCU (İstiklal Üni.)

Doç. Dr. Orhan KAPLAN (Sakarya Üni.) - Doç. Dr. Ökkeş Hakan ÇETİN (Ankara Hacı Bayram Veli Üni.)

Doç. Dr. Pınar KANIK UYSAL (Ordu Üni.) - Doç. Dr. Talat AYTAN (Yıldız Teknik Üni.) - Doç. Dr. Taner ATMACA (Düzce Üni.)

Doç. Dr. Züleyha ÇETİNER ÖKTEM (Ege Üni.) - Dr. Kenan SEMİZ (Ahmet Yesevi Üni.)

Dr. Öğr. Üyesi Alparslan OYMAK (Yıldız Teknik Üni.) - Dr. Öğr. Üyesi Bahattin ŞİMŞEK (Atatürk Üni.)

Dr. Öğr. Üyesi Bilal Ferhat KARADAĞ (Erzincan Binali Yıldırım Üni.) - Dr. Öğr. Üyesi Durmuş Barış KIR (Yıldız Teknik Üni.)

Dr. Öğr. Üyesi Elif DURAN OTO (Dicle Üni.) - Dr. Öğr. Üyesi Faruk BARTAN (Kilis 7 Aralık Üni.)

Dr. Öğr. Üyesi Gulzoda MAKHMUDJONOVA AKAY (Karabük Üni.) - Dr. Öğr. Üyesi Hakan SARİTİKEN (Düzce Üni.)

Dr. Öğr. Üyesi Hakan SARİTİKEN (Düzce Üni.) - Dr. Öğr. Üyesi Hakan SOYDAŞ (Karadeniz Teknik Üni.)

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Burak TÜRKYILMAZ (Mustafa Kemal Üni.) - Dr. Öğr. Üyesi Müberra BAĞCI (Ege Üni.)

Dr. Öğr. Üyesi Tarık ÇELİK (Karabük Üni.) - Dr. Tolga BAYINDIR (Kocaeli Üni.)



ULUSLARARASI TÜRKÇE EDEBİYAT KÜLTÜR EĞİTİM DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF TURKISH LITERATURE CULTURE EDUCATION



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,

üç ayda bir yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi'*nde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları www.tekedergisi.com'a aittir.

Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz.

Yayın kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir.

Gönderilen yazılar iade edilmez.

ISSN: 2147-0146



Editörden

Değerli Okuyucular,

Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi'nin 13/4. sayısını (52. sayısını) sizlerle paylaşmaktayız.

Değerli Okuyucular,

Bilindiği üzere eski Türk yazıtlarında kullanılan alfabenin (Türk alfabesinin) ve bu alfabeye yazılmış metinlerin sırrı, 25 Kasım 1893 tarihinde Kopenhag Üniversitesi Genel Dil Bilimi Profesörü ve Danimarka Kraliyet İlimler Akademisi Üyesi Vilhelm Ludwig THOMSEN tarafından çözümlenir. Fin-Ogur Cemiyetinin kendisine verdiği fotoğraflar üzerinde uzun süre çalışıp yazıtlarda kullanılan alfabeyi ve dili çözümlmeyi başaran THOMSEN, konuyla ilgili hazırlamış olduğu “tarihî bildiri”yi, 05 Aralık 1893 tarihinde Danimarka Kraliyet İlimler Akademisinde sunar. Bu bildiri 1894 yılında “Déchiffrement des inscriptions de l’Orkhon et l’Ienisséi: Notice préliminaire (Orhun ve Yenisey Yazıtları’nın Çözümü İlk Bildiri)”, başlığıyla Kopenhag’da yayımlanır. THOMSEN, Orhun Yazıtları’yla ilgili ünlü eserini [“Inscriptions de l’Orkhon Déchiffrées par Vilh. Thomsen (Vilh. Thomsen Tarafından Çözülmüş Orhon Yazıtları”)] ise 1896 yılında bilim dünyasının istifadesine sunar.

Orhun Yazıtları’nda kullanılan alfabenin ve dilin THOMSEN tarafından çözümlenişinin yıl dönümüne ithaf ettiğimiz Dergimizin bu sayısının “Kapak”, “Editörden” ve “İçindekiler” sayfalarında Cengiz ALYILMAZ tarafından epigrafik belgelemesi yapılan I. Höl Asgat / Eh Asgat Yazıtı’nın (Altun Tamgan Tarkan Yazıtı’nın) görüntüsüne yer verilmiş; söz konusu sayfalar Öğr. Gör. M. Fatih KILIÇ ve Doç. Dr. Onur ER tarafından tasarlanmıştır.

Büyük emeğin ve özverinin ürünü olan dergimizin 13/4. sayısında yayımlanan makalelerin Türkçe, edebiyat, kültür ve eğitim alanlarında çalışan bilim insanlarına ve Türklük Bilimi tutkunlarına yararlı olması ve eksiklerimizin hoşgörülle karşılanması en büyük isteğimizdir.

Doç. Dr. Onur ER’e ve Öğr. Gör. M. Fatih KILIÇ’a, dergimizin yayın aşamasında önemli katkılar sağlayan Doç. Dr. Nurullah ŞAHİN’e, Doç. Dr. Faruk POLATCAN’a, Dr. Nazmi ŞEN’e, Öğr. Gör. İsmail EMİRŞAH’a, Uzm. Muhammet Lütfü AKYÜZ’e, Uzm. Gülsüm SUYER’e, yazarlarımıza, hakemlerimize, yayın ve danışma kurulu üyelerine, Uluslararası TEKE Derneği ve Uluslararası TEKE Akademi mensuplarına teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/4 2024 s. 1196-1217, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

CODEX CUMANICUS'TA COĞRAFİ TERİMLER

Erdinç YEŞİLKAŞ*

Geliş Tarihi: 26 Kasım 2024

Kabul Tarihi: 8 Aralık 2024

Öz

Kuman-Kıpçaklara ait olan *Codex Cumanicus* Latin harfleriyle yazılan ilk Türkçe eserdir. *Codex*'in 13. yüzyıl sonu ile 14. yüzyılın başında tamamlandığı düşünülmektedir. Eserde Kıpçakça-Latince-Farsça sözlüklerin dışında bazı gramer kuralları da verilmiştir. Eserin metin kısımlarını ise ilahiler, bilmeceler, atasözleri oluşturmaktadır.

Kuman-Kıpçaklarının dilini yansıtan eser, söz varlığı yönünden de oldukça zengindir. İlahiler, bilmeceler, bitki ve hayvan adları, renk adları, coğrafi terimler, dinî terimler, savaş aletleri gibi birçok terimi kapsadığını söyleyebiliriz. Yazarı belli olmayan *Codex*'in ilk neşri 1880 tarihinde Kont Geza Kuun tarafından yapılmıştır. Eser üzerine birçok tematik söz varlığı çalışması yapılmış olmakla birlikte, eserde geçen coğrafi terimlerin ele alınmadığı görülmüştür.

Bu makalede *Codex Cumanicus*'ta yer alan ve daha önce çalışmalara müstakil olarak konu edilmemiş coğrafi terimler taranarak, fişlenen verilerin Eski Türkçe ile çağdaş Kıpçak lehçelerindeki karşılıkları gösterilmiştir. *Codex Cumanicus*'taki coğrafi terim adlarının pek çoğunun Eski Türkçe döneminden günümüz Türk lehçelerine kadar kullanıldığı, bazı coğrafi terim adlarının ise yalnızca bu eserde görüldüğü tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kuman-Kıpçak Türkçesi, *Codex Cumanicus*, söz varlığı, coğrafi terimler.

GEOGRAPHIC TERMS IN CODEX CUMANICUS

Abstract

Codex Cumanicus, belonging to the Cuman-Kypchaks, is the first Turkish work written in Latin letters. It is thought that the *Codex* was completed at the end of the 13th century and the beginning of the 14th century. In addition to the Kipchak-Latin-Persian dictionaries, some grammatical rules are also given in the work. The text parts of the work consist of hymns, riddles and proverbs.

The work, which reflects the language of the Cuman-Kipchaks, is also very rich in terms of vocabulary. We can say that it covers many terms such as hymns, riddles, plant and animal names, color names, geographical terms, religious terms, war tools. The first publication of the *Codex*, whose author is unknown, was made by Count Geza Kuun in 1880. Although many thematic vocabulary studies have been carried out on the work, it has been observed that the geographical terms used in the work have not been addressed.

* Doktora öğrencisi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, erdincyesilkas52@gmail.com

In this article, geographical terms in Codex Cumanicus, which have not previously been the subject of separate studies, are scanned and the equivalents of the recorded data in Old Turkish and contemporary Kipchak dialects are shown. It has been determined that many of the geographical term names in Codex Cumanicus were used from the Old Turkish period to today's Turkish dialects, and some geographical term names are only seen in this work.

Keywords: Cuman-Kipchak Turkish, Codex Cumanicus, vocabulary, geographical term.

Giriş

8. asırda Şine-Ussu Yazıtlarında adına ilk kez rastlanan ve 11. yüzyıl ile birlikte tarih sahnesindeki varlıkları takip edilebilen Kıpçakların yazı diline ait ilk metinleri olarak 14. yüzyılın hemen başında tamamlandığı düşünülen *Codex Cumanicus* kabul edilmektedir. (Öztürk, 2019, s. 91). Latince adı *Codex Cumanicus* olan eserin anlamı “Kumanlara ait bilgiler kitabı” anlamına gelmektedir. Karadeniz’in kuzeyindeki Kıpçak Türklerinden İtalyan ve Almanlar tarafından 14. yüzyılda derlenmiş iki bölümlük bir eserdir (Ercilasun, 2016, s. 382). *Codex Cumanicus*’un en önemli özelliklerinden biri dönemin yazı dilini değil, o dönemki Kıpçakların konuşma dilini yansıtmasıdır. Eserin bilinen tek nüshası, İtalya’da *Venedik Saint Marcus Kütüphanesinde, Bibliothecae Divi Marci- R. Bibliotheca Nazionale de S. Marco-Bibliothecae ad templum Divi Marci Venetiarum, Venezia, Ms Latini, Fondo antico, Collocazione 1597, Codex DXLIX / No: 549*’da bulunmaktadır (Argunşah ve Güner, 2022, s. 29). Eser, kitap toplama meraklısı Petrark tarafından satın alınarak 1362 yılında Venedik Cumhuriyeti’ne hediye olarak verilmiştir (Argunşah, 2013, s. 274).

Gotik harflerle yazılması yönüyle de dikkat çeken eser, iki bölümden meydana gelmektedir. Bu bölümlerin bir tarafını İtalyan; diğer tarafını ise Alman bölümü oluşturmaktadır. İtalyan bölümü 55 yaprak (110 sayfa), Alman bölümü ise 27 yaprak (54 sayfa) meydana gelmektedir. Eserin kim veya kimler tarafından yazıldığı tespit edilememekle birlikte Kont Geza Kuun tarafından 1880 yılında ilk kez yayımlandığı bilinmektedir. Metnin dilinin Tatarca ve Tatar dil olarak yer alması da çağdaş Kıpçak lehçelerinden Tatarca ile *Codex Cumanicus* arasında yakın bir ilişkiden bahsetmeyi mümkün kılmaktadır (Ercilasun, 2016, s. 383). Dolayısıyla bu eserin fonetik, morfolojik ve semantik yönlerden çalışılması hem dönem dilinin hem de çağdaş Türk lehçelerinin çeşitli yönlerden aydınlatılması için önem arz etmektedir.

Codex Cumanicus üzerine yapılmış birçok çalışma mevcuttur. Bunlar eserin dil özelliklerini ve kültürel değerini ortaya koymaya yönelik çalışmalardır. Öyle ki *Codex Cumanicus*’ta bulunan alıntılar, diğer çağdaş Türk lehçeleriyle örtüşen söz varlığı öğelerinin, kimi terminolojik kavramlar ve farklı dilsel yapıların bu eser merkezli olarak ele alındığı çalışmalara literatürde rastlanmaktadır. Ayrıca eserin söz varlığı¹ yönünden de sıkça ele alındığı

¹ CC ile ilgili sözcük varlığı çalışmalarını şu şekilde verebiliriz:

- Acar, E. (2019), *Codex Cumanicus*’ta bulunan mental fiillerin günümüz Anadolu ağızlarındaki kullanımı üzerine. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), s. 1276-1292.
- Argunşah, M. (2014), Bir kültür hazinesi olarak Kodeks Kumanikus. *VI: Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri*, Bursa, II, s. 1007-1016.
- Argunşah, M. (2017). *Codex Cumanicus*’ta Arapçadan alıntı kelimeler üzerine notlar I. Prof. Dr. Necmettin Hacıeminoğlu Hatıra Kitabı içinde. (s. 137-149) İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı.

görülmektedir. Güner'in (2017) eserdeki eşya adlarını; Argunşah'ın (2017) Hristiyanlık inancına dair unsurları; Karadeniz'in (2017) bitki adlarını ve Poyraz'ın da (2020) organ-vücut salgıları adlarını ele aldığı çalışmalar, eser üzerine yapılan söz varlığı çalışmalarına örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca Pekacar, Türk ve Yıldızlı'nın (2014) *Codex Cumanicus* ile Kumuk Türkçesinin fiil söz varlığı yönünden karşılaştırılmasını konu edinen çalışması; Sönmezler Duran'ın (2021) Kazan-Tatar Türkçesi ile *Codex Cumanicus*'u askerî-siyasi terminoloji yönünden incelediği çalışması; Öztürk'ün (2021) *Codex Cumanicus*'taki Oğuzca etkisini irdelediği gibi çalışmalarla *Codex Cumanicus*'ta yer alan söz varlığı unsurlarının diğer lehçelerle karşılaştırmalı olarak da incelendiğini göstermektedir.

Bu çalışma ise daha önce *Codex Cumanicus* örnekleminde ele alınmayan coğrafi terimlerin tespitine dayanmaktadır. Çalışmada önce M. Argunşah ve G. Güner'in (2022) yayınladığı "Codex Cumanicus" neşrinde yer alan coğrafi terimler taranacak ve elde edilen verilerin Kıpçak grubu lehçelerindeki karşılıkları verilecektir. Ayrıca her bir verinin Eski Türkçe sahasındaki görünümü de ilgili madde başları altında açıklanacaktır. Böylece eserde tespit edilen verilerin Eski Türkçeden çağdaş Kıpçak Türk lehçelerine kadar uğradığı ses ve şekil değişiklikleri ile köken bilgileri de gösterilmiş olacaktır.

-
- Argunşah, M. (2017). *Codex Cumanicus*'ta Hristiyanlığın baba, oğul ve kutsal ruh üçlemesini karşılayan Türkçe söz varlığı. *Türklük Biliminin Ulu Çınarı Zeynep Korkmaz Armağanı* içinde. (s. 69-85), Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
 - Curayeva, M. (2011). Kodeks Kumanikus'ta bilmeceler ve özbek folkloründeki şekilleri. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, XVI, 25-32.
 - Erk, K. (2015). *Codex Cumanicus* temelinde Kıpçak Türkçesinin tarihi-karşılaştırmalı söz varlığı, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
 - Gökbel, A. (2005). *Codex Cumanicus* ışığında Kuman/Kıpçaklarda aile yapısı. Evlenme ve düğün, XI: *Uluslararası Edebiyat Şöleni Bildiriler Kitabı*, s. 12-20, Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi.
 - Guliyev, İ. (2018). *Codex Cumanicus*'ta alıntı kelimeler, *ZFWT*, 10(1), 237-248.
 - Guliyev, İ. (2019). *Codex Cumanicus*'ta dinî söz varlığı, *Uluslararası İdil-Ural ve Türkistan Araştırmaları Dergisi*, (1)2, 269-276.
 - Güner, G. (2017). *Codex Cumanicus*'ta Moğolca alıntılar kelimeler üzerine yeni bir yaklaşım. *Gazi Türkiyat*, 20, 9-24.
 - Güner, G. (2017). *Codex Cumanicus*'ta Latince ve Grekçe alıntılar. *Dil Araştırmaları*, 20, 49-56.
 - Güner, G. (2017). *Codex Cumanicus*'ta Soğdca, Çince, Rusça, Aramice ve İbranice alıntılar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1285-1292.
 - Karahan, A. (2013). *Codex Cumanicus*'ta hayvan adları. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1839-1865.
 - Karaşlar, M. S. (2011). *Codex Cumanicus*'ta Farsça Arapça eylemler. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 355-363.
 - Kuşoğlu, M. O. (2022). *Codex Cumanicus*'ta geçen "tint-" fiili ve ondan türeyen "tintövçi" ismi üzerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 31, 652-667.
 - Moldasheva, M. (2016). *Codex Cumanicus* ile Çağdaş Kazak Türkçesinin Ortak Söz Varlığının Karşılaştırılması Sesçil İncelemesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
 - Özden, M. (2019). *Codex Cumanicus*'ta bulunan hayvan adlarının günümüz Anadolu ağzlarındaki iz düşümleri. *Asos Journal*, 87, 81-96.
 - Pekacar, Ç., Türk, A. T. ve Yıldızlı, M. E. (2014). *Codex Cumanicus* ve Kumuk Türkçesinin söz varlığı: fiiller. VIII. Milletlerarası Türkoloji Kongresi Bildiri Kitabı, İstanbul: s. 293-307, İstanbul Üniversitesi.

1. Codex Cumanicus'ta Coğrafi Terimler ²

Eserde coğrafi terim olarak kullanılan 40 kelime tespit edilmiş olup bunlar çalışmada 8 kategori altında değerlendirilmiştir: *yer şekilleri, su kaynakları, yerleşim alanları, yönler, gök cisimleri, gökyüzü-hava olayları ve mevsimler, zaman ifadeleri, yer adları.*

1.1. Yer Şekilleri

1.1.1. avlak: [desertum] “bozkır, kıraç, ıssız yer”. (CC, 567)

Kelimenin CC'de 57b/19b'de Latince karşılığı *desertum* şeklinde yer almaktadır. Yazıtlarda *avlak* kelimesine rastlanmamıştır (Şirin, 2020, s. 719). Kelime Eski Uygurcada *avlaguluk yer* ‘av yeri, avlak’ (Wilkins, 2021, s. 84) olarak; DLT'de ise *aglak* ‘boş, ıssız, çorak’ şeklinde geçmektedir (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018, s. 544). TETTL'de *avlak* kelimesinin anlamı ‘av yeri’ *avla-* + (*a*)*k* (Tietze, 2016, s. 154) karşılığıyla verilmiştir. Clauson EDPT'de *avlak* kelimesine yer vermezken *av* (Clauson, 1972, s. 3) kelimesinden bahsetmektedir. Sözlükte *av* “vahşi oyun” anlamında karşılanırken erken dönemlerden itibaren ise kelimenin *ab* şeklinde kullanıldığını ifade etmiştir. Gülensoy eserinde *avlak* (Gülensoy, 2007, s. 89) kelimesinin (*av+lak<ab+la-k*) *av* isim kökünden geldiğini belirtmiştir.

KırmTat: *avlaq* (Maşkaraoğlu, 2023, s. 138), Kum: *awlaq* (Pekacar, 2011, s. 48), KBalk: *avlaq* (Tavkul, 2020, s. 85), Başk: *avlaq* (Özşahin, 2017, s. 48), KKalp: *awlaq* (Uygur, 2019, s. 38), Kırg: ⚡, Kar: ⚡, Kaz: ⚡, Tat: ⚡, Nog: *awlaq* (Ergönenç ve Bulgarova, 2024, s. 47).

1.1.2. oba: “tümsek, tepe”. (CC, 646)

CC'de 39/5'te yer alan *oba* kelimesinin anlamı “tümsek, tepe” olarak verilirken; Latincesi ise *podius* olarak ifade edilmiştir. Kelimenin CC'de Moğolca *obo* kelimesinden alınma olduğu da gösterilmekle birlikte Eski Uygurcada kelime, CC'de olduğu gibi Moğolca kökenli olarak belirtilerek anlamı “yığılı taştan anıt” (Wilkins, 2021, s. 501) şeklinde verilmiştir. EDPT'de kelime şu şekilde tanımlanmıştır: “küçük bir sosyal birimin adı, muhtemelen ‘geniş aile’ ve benzeri; buradan kelime böyle bir birimin mesken yeri anlamına gelmeye başlar; küçük kamp veya büyük çadır ve dolayısıyla daha genel olarak çadır kulübesi ve benzerleri” (Clauson, 1972, s. 5-6). Kaşgarlı DLT'de kelimeyi “Oğuzlarda kabile” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018, s. 770) anlamıyla tanımlamıştır. Gülensoy *oba* kelimesi için iki anlam vermiştir. 1. Göçebelerin konak yeri; 2. Bu konak yerinde konaklayan göçebe halk veya aile (Gülensoy, 2007, s. 609).

KırmTat: *oba* (Maşkaraoğlu, 2023, s. 917), Kum: ⚡, KBalk: *oba* (Tavkul, 2020, s. 281), Başk: *uba* (Özşahin, 2017, s. 655), KKalp: *oba* (Uygur, 2019, s. 423), Kırg: ⚡, Kar: ⚡, Kaz: *oba* (Bashbayeva vd., 2023, s. 327), Tat: ⚡, Nog: *oba* (Ergönenç ve Bulgarova, 2024, s. 197).

1.1.3. or: “derin çukur, hendek, siper.” (CC, 650).

CC'de 80b/27'de yer alan kelimenin Almanca karşılığı *der Graben* olarak verilmiştir. Eski Uygurcada ise kelimenin anlamı CC'deki kullanımından oldukça farklı olarak “sağlam, sert” (Wilkins, 2021, s. 513) olarak gösterilmiştir. EDPT'de kelimenin anlamı daha farklı olarak verilmiş ve şu şekilde tanımlanmıştır: “bir rengi tanımlamak için kullanılan bir kelimedir,

² Bu bölümde ilgili başlıklar altında tasnif edilen verilerin, çağdaş Kıpçak lehçelerindeki fonetik değişimleri de gösterilmiş olup anlamlarına ayrıca yer verilmemiştir. Çünkü bu kısımda yer alan karşılıklar ilgili madde başlıyla anlam olarak da örtüşmektedir.

hayvan kürkü” (Clauson, 1972, s. 192). DLT’de ise EDPT’deki kullanımına benzer şekilde kelime “renği siyah-kırmızı ve sarı arasında olan” şeklinde tanımlanmıştır (Ercilasun ve Akkyonlu, 2018, s. 777). Ancak DLT’de *oru* kelimesinin anlamı ise “buğday, şalgam vb. şeyleri korumak için kazılan çukur” (Ercilasun ve Akkyonlu, 2018, s. 777) olarak belirtilmiştir. Gülensoy ise kelimenin anlamını CC’de ki kullanıma benzer şekilde “hendek” (Gülensoy, 2007, s. 628) olarak ifade etmiştir.

Kelime Eski Türkçe metinlerde farklı anlamları karşılarken, kelimenin CC’de yer alan anlamının çağdaş Kıpçak lehçelerinde ki anlamlarıyla örtüştüğü tespit edilmiştir.

KırmTat: *or* (Maşkaraoğlu, 2023, s. 937), Kum: *or* (Pekacar, 2011, s. 215), KBalk: ☉, Başk: *ur* (Özşahin, 2017, s. 660), KKalp: *or* (Uygur, 2019, s. 428), Kırg: *or* (Yudahin, 2011, s. 598) Kar: ☉, Kaz: *or* (Bashbayeva vd., 2023, s. 335), Tat: *ur* (Ganiyev vd., 1997, s. 359), Nog: *or* (Ergönenç ve Bulgarova, 2024, s. 203).

1.1.4. *otraç*: “ada, adacık.” (CC, 650)

Almanca karşılığı *ein Werder* olarak verilen bu kelime CC’de 58a/16’da “ada, adacık” anlamında geçmektedir. Kelimenin *otraç* hâli diğer kaynaklarda tespit edilememiştir. Kelime EDPT’de *otruğ* olarak yer almakta olup ve “ada” olarak anlamlandırılmış ve *otur-* fiilinden geliştiği ifade edilmiştir (Clauson, 1972, s. 65). Eski Uygurcada da kelime yine *otrug* olarak geçmekte ve ‘ada’ anlamına gelmektedir (Wilkens, 2021, s. 518). Kaşgarlı DLT’de *otrug* (Ercilasun ve Akkyonlu, 2018, s. 780) kelimesine yer vermiş olup anlam olarak ise diğer kaynaklarda olduğu gibi ‘ada’ anlamıyla karşılamiştir.

KırmTat: ☉, Kum: ☉, KBalk: ☉, Başk: *utrav* (Özşahin, 2017, s. 664), KKalp: ☉, Kırg: ☉, Kar: *otlac~otraç~otraş* (Öztürk, 2019, s. 381), Kaz: ☉, Tat: *utrau* (Ganiyev vd., 1997, s. 363), Nog: ☉

1.1.5. *özen*: “vadi, ırmak yatağı.” (CC, 655)

CC 73a/8-9’ da yer alan *özen* kelimesi GTS’de bu anlamıyla karşılık bulmamasına rağmen DS’de ‘dere, çay, ırmak’ anlamıyla görülmektedir. DLT, KTS ve Eski Uygurcada *özen* kelimesi yer almazken adı geçen üç eserde de *öz* kelimesinin ‘vadi, ırmak yatağı’ anlamlarını karşıladiğini söylemek mümkündür (Ercilasun ve Akkyonlu, 2018, s. 794, Ünlü, 2012, s. 764, Wilkens, 2021, s. 547). EDPT’de Clauson, *özen* kelimesinin *öz* kökünden *-n* çokluk ekiyle türetildiğini ifade etmekte ve kelimenin ‘nehir’ anlamını karşıladiğini belirtmektedir (Clauson, 1972, s. 289).

KırmTat: *özen* (*ağızlarda: üzen*) (Maşkaraoğlu, 2023, s. 961), Kum: *özen* (Pekacar, 2011, s. 226), KBalk: *özen* (Tavkul, 2020, s. 290), Başk: *üzen* (Özşahin, 2017, s. 677), KKalp: *özen* (Uygur, 2019, s. 446), Kırg: *özön* (Yudahin, 2011, s. 619), Kar: *özen* (Koçak, 2021, s. 95), Kaz: *özen* (Koç, vd., 2012, s. 502), Tat: *üzen* (Ganiyev, vd., 1997, s. 473), Nog: *özen* (Ergönenç ve Bulgarova, 2024, s. 218).

1.1.6. tarlov: [ager] “tarla” (CC, 674)

Kelime CC’de 65b/26b’de ‘tarla’ anlamıyla kullanılmakta olup kelimenin Latincesi *ager* olarak verilmiştir. Eski Türk Yazıtlarında kelimenin *tarıglag* şeklinde geçtiği belirtilmiştir ve ‘tarla’ olarak anlamlandırılmıştır (Şirin, 2020, s. 740). Eski Uygurcada kelime *tarıglag* ve *tarıglağlıg* olarak geçmekte ‘tarla ve arazi’ şeklinde açıklanmıştır (Wilkens, 2021, s. 676). EDPT’de kelimenin *tarıglag* biçimi gösterilerek *tarıgla-* fiilinden geliştiği ifade edilmiş ve anlamının ‘ekili alan, tarla’ olduğu belirtilmiştir (Cluson, 1972, s. 541). DLT’de de kelimenin *tarıglag* “tarla” şekli yer almaktadır (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018, s. 856). Eren ise kelimeyi *tarığ-la-ğ* şekliyle vermekte olup kelimenin Eski Türkçe *tarıg* hâlinde geldiğini belirtmektedir (Eren, 1999, s. 395).

KırmTat: *tarla* (Maşkaraoğlu, 2023, s. 1222), Kum: *tarlaw* (Pekacar, 2011, s. 323), KBalk: *tarlav* (Tavkul, 2020, s. 341), Başk: *tarlav* (Özşahin, 2017, s. 582), KKalp: ☉, Kırg: ☉, Kar: *tarlav~tarlov~tarluv* (Öztürk, 2019, s. 170), Kaz: ☉, Tat: *tarlau* (Ganiyev vd., 1997, s. 299), Nog: *tarlaw* (Ergönenç ve Bulgarova, 2024, s. 347).

1.1.7. tag: [mons, montanea] “dağ” (CC, 510)

Kelime CC’de 18a/31’de yer almakta olup Latincesi *mons- montanea* olarak verilmektedir. CC’de *tag* kelimesinin yanında *tav* kelimesi de kullanılmaktadır. Yazıtlarda kelime *tag* olarak geçmektedir (Şirin, 2020, s. 740). Eski Uygurcada da kelime *tag* olarak geçmekte olup ‘dağ’ anlamıyla karşılanmaktadır (Wilkens, 2021, s. 659). EDPT’de kelime *tag* madde başında ele alınmış ve ‘dağ’ olarak anlamlandırılmıştır (Cluson, 1972, s.463). Yine kelimenin hem *tag* hem de *taw* biçiminin olduğu da belirtilmiştir. TETTL’de kelime, *dağ* biçimi ve ‘yüksek tepe’ anlamıyla yer almaktadır (Tietze, 2016, s. 478). DLT’de de kelime *tag* olarak yer almaktadır (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018, s. 847). Gülensoy’un sözlüğünde *dağ* olarak geçmekte olan kelimenin Eski Türkçe *tag* kelimesinden geldiği belirtilmiştir (Gülensoy, 2007, s. 260).

KırmTat: *dağ* (Maşkaraoğlu, 2023, s. 349), Kum: *taw* (Pekacar, 2011, s. 325), KBalk: *tav* (Tavkul, 2020, s. 344), Başk: *tav* (Özşahin, 2017, s. 587), KKalp: *taw* (Uygur, 2019, s. 569), Kırg: *tooluu* (Yudahin, 2011, s. 748), Kar: *tav* (Koçak, 2021, s. 96), Kaz: *tau* (Bashbayeva vd., 2023, s. 426), Tat: *tau* (Ganiyev vd., 1997, s. 301), Nog: *taw* (Ergönenç ve Bulgarova, 2024, s. 349).

1.1.8. toprak: [rumenta] “toprak” (CC, 520)

Kelime CC’de 39b/13’te toprak anlamıyla kullanılırken kelimenin Latincesi *rumenta* olarak verilmiştir. Cluson EDPT’de *toprak* kelimesi için *topra-* fiilinden geldiğini belirtmekte ve Uygur metinlerden itibaren kullanılmaya başlandığını ifade etmektedir (Cluson, 1972, s. 443). Eski Uygurcada kelime *tuprak* olarak geçmekte olup anlam olarak ise ‘yer, toprak ve beş elementten biri’ olarak anlamlandırılmıştır (Wilkens, 2021, s. 755). Kaşgarlı DLT’de *toprak* maddesinde kelimeyi ‘toprak, kum, toz’ olarak tanımlamaktadır (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018, s. 892). Gülensoy kelimenin anlamını ‘kara, arazi, tarla, ülke’ olarak ifade etmekte; *toprak* kelimesinin *topra-* ‘kurumak’ fiilinden türediğini belirtmektedir (Gülensoy, 2007, s. 914). Eren ise kelimenin *topur+* (*a*)k (*küçültme eki*) şeklinde oluştuğunu belirtmektedir (Eren, 1999, s. 412).

KırmTat: *toprak* (Maşkaraoğlu, 2023, s. 1306), Kum: *topuraq* (Pekacar, 2011, s. 338), KBalk: *toprak* (Tavkul, 2020, s. 359), Başk: *tuprak* (Özşahin, 2017, s. 645), KKalp: *topıraq* (Uygur, 2019, s. 597), Kırg: *topurak* (Yudahin, 2011, s. 750), Kar: ☉, Kaz: *topıraq* (Bashbayeva, vd. 2023, s. 437), Tat: *tufıraq* (Ganiyev vd., 1997, s. 332), Nog: *topıraq* (Ergönenç ve Bulgarova, 2024, s. 366).

1.1.9. yér: [terra] “yer, zemin” (CC, 536)

Kelimenin Latince karşılığı *terra* olarak verilmekte ve kelime CC 36a/4’te ‘yer, zemin’ anlamlarıyla karşılanmaktadır. Kelime yazıtlarda *yer, yir* şeklinde yer almakta ve anlam olarak ise ‘yer, toprak, arazi, yeryüzü’ olarak karşılık bulmaktadır (Şirin, 2020, s. 748). Eski Uygurcada kelime *yer* “yer, yeryüzü, toprak, arazi, alan, saha, bölge, zemin, ülke, tarla” anlamlarıyla ifade edilmektedir. (Wilkens, 2021, s. 889). Kelime DLT’de *yir* şeklinde gösterilmiş olup anlam yönünden farklılık göstermemektedir. Kaşgarlı, eserinde kelimenin birden fazla anlamı olduğunu belirtmiş ve kelimeyi “yer, yeryüzü, toprak, mekân, arazi, ülke” olarak tanımlamıştır (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018, s. 977). EDPT’de kelimenin anlamı ‘toprak, dünya, yer’ olarak ifade edilmiştir (Clauson, 1972, s. 954).

KırmTat: *cer* (Maşkaraoğlu, 2023, s. 266), Kum: *yer* (Pekacar, 2011, s. 392), KBalk: *cer* (Tavkul, 2020, s. 128), Başk: *yer* (Özşahin, 2017, s. 718), KKalp: *jer* (Uygur, 2019, s. 239), Kırg: *cer* (Yudahin, 2011, s. 202), Kar: *yer* (Koçak, 2021, s. 97), Kaz: *jer* (Bashbayeva vd., 2023, s. 179), Tat: *cir* (Ganiyev vd., 1997, s. 486), Nog: *yer* (Ergönenç ve Bulgarova, 2024, s. 428).

1.1.10. yış: “orman, kır” (CC, 713)

Kelime yazıtlardan da tanıklandığı şekliyle CC 61b/2’de ‘orman, kır’ anlamıyla yer almaktadır (Şirin, 2020, s. 749). Kelime Eski Uygurcada *yış~yış* olarak yer almakta ve ‘dağlık, otlak, yayla, orman’ anlamlarıyla tanımlanmaktadır (Wilkens, 2021, s. 900). EDPT’de kelime *yış* olarak geçmekte olup ‘dağ ormanları’ olarak anlamlandırılmıştır (Clauson, 1972, s. 976). Karahanlı Türkçesi döneminde *yış* kelimesi yer almaktadır ancak anlamı DLT ve KTS’de ‘iniş, çıkış’, Oğuzcada ise ‘sıkışma izdiham’ olarak gösterilmiştir (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018, s. 973; Ünlü, 2012, s. 1002).

Çağdaş Kıpçak lehçeleri arasında *yış* kelimesi karşılaştırıldığında *cış* biçimiyle yalnızca Kırgızcada tespit edilmiştir.

KırmTat: ☉, Kum: ☉ KBalk: ☉, Başk:☉, KKalp: ☉, Kırg: *cış* (Yudahin, 2011, s. 213), Kar: ☉, Kaz: ☉, Tat: ☉, Nog: ☉

1.2. Su Kaynakları

1.2.1. çırlak: “dere, çay, akarsu.” (CC, 583)

Kelime CC’de 82a/13b’de yer almaktadır. Kelimenin yalnızca CC’de kullanıldığı tespit edilirken; kelimenin Almanca karşılığı *ein Flüßchen* olarak verilmiştir. CC’den başka çağdaş Kıpçak lehçelerinden yalnızca Karay Türkçesinde bu kelimenin kullanımı tespit edilmektedir.

KırmTat: ☉, Kum: ☉ KBalk: ☉, Başk: ☉, KKalp: ☉, Kırg: ☉, Kar: *çırlah* (Koçak, 2021, s. 92), Kaz: ☉, Tat: ☉, Nog: ☉

1.2.2. köl: “su birikintisi, göl.” (CC, 628)

Kelime CC 60b/12-13’de günümüzde ki kullanımıyla eş değer bir şekilde kullanılmış ve tanımlanmıştır. Kelime Eski Türkçede de *köl* olarak kullanılmış ve “göl” anlamına geldiği belirtilmiştir (Şirin, 2020, s. 734). Eski Uygurcada kelimeye “göl, gölcük, gölet” anlamları verilmiş olup kelimenin Moğolcadan geçtiğine yer verilmiştir. (Wilkins, 2021, s. 401). DLT’de kelimenin hem *kōl* hem de *köl* şekilleri verilmiş olup anlam olarak ise yine “göl” anlamına geldiği yerler olmakla beraber “deniz” olarak kullanıldığı yerlerin de olduğu ifade edilmiştir (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018, s. 736). EDPT’de kelimenin anlamı “herhangi bir büyük su kütlesi, doğal veya yapay, normalde ise havuz veya göl” olarak tanımlanmıştır (Clauson, 1972, s. 715). Gülensoy ise kelimenin **kō-* toplanmak fiilinden türediğini ifade etmektedir (Gülensoy, 2007, s. 378).

KırmTat: *köl* (Maşkaraoğlu, 2023, s. 670), Kum: *köl* (Pekacar, 2011, s. 183), KBalk: *köl* (Tavkul, 2020, s. 216), Başk: *kül* (Özşahin, 2017, s. 307), KKalp: *köl* (Uygur, 2019, s. 282), Kırg: *köl* (Yudahin, 2011, s. 499), Kar: *göl* (Koçak, 2021, s. 93), Kaz: *köl* (Bashbayeva, vd., 2023, s. 233), Tat: *kül* (Ganiyev, vd., 1997, s. 199), Nog: *köl* (Ergönenç ve Bulgarova, 2024, s. 154).

1.2.3. tēñiz: [mare] “deniz” (CC, 515)

Latincesi *mare* olarak verilen *tēñiz* kelimesinin CC’de 70a/9-10’da ‘deniz’ anlamıyla karşılandığı görülmektedir. Eski Türkçede kelime *taluy*³ olarak geçmektedir (Şirin, 2020, s. 740). Eski Uygurcada ‘deniz’ anlamında hem *taloy* hem de *tēñiz* (Wilkins, 2021, s. 695) kelimesi kullanılmaktadır. *tēñiz* kelimesi için ‘deniz’ anlamı verilmekle birlikte kelimenin Moğolca ‘*tenggis*’ kelimesinden geldiği belirtilmiştir (Wilkins, 2021, s. 695). DLT’de de kelime *tēñiz* “deniz” olarak geçmektedir (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018, s. 868). EDPT’de ise kelimenin ilk olarak *taluy* biçiminde görüldüğü ve XI. yüzyıldan sonra *tēñiz* olarak kullanılmaya başlandığı ifade edilmiştir (Clauson, 1972, s. 527). TETTL’de kelime *deñiz* olarak geçmektedir ve kelimenin Eski Türkçe *teñiz* kelimesinden geldiği belirtilmiştir (Tietze, 2016, s. 522). Gülensoy ise (2007, s. 276) kelimenin **teñ* kökünden geldiğini ileri sürmüştür. Eren de kelimeye “yer kabuğunun çukur bölümlerini kaplayan tuzlu su kütlesi” (1999, s. 108) anlamını vermiş ve kelimenin Gülensoy gibi **teñ* kökünden geldiğini belirtmiştir.

KırmTat: *deñiz* (Maşkaraoğlu, 2023, s. 368), Kum: *deñiz* (Pekacar, 2011, s. 112), KBalk: *teñiz* (Tavkul, 2020, s. 349), Başk: *dingez* (Özşahin, 2017, s. 130), KKalp: *teñiz* (Uygur, 2019, s. 579), Kırg: *teñiz* (Yudahin, 2011, s. 725), Kar: *deñiz~teñiz* (Öztürk, 2019, s. 141), Kaz: *teniz* (Bashbayeva, vd., 2023, s. 430), Tat: *dingez* (Ganiyev vd., 1997, s. 87), Nog: *teñiz* (Ergönenç ve Bulgarova, 2024, s. 355).

³ Eren *taluy* kelimesi için şu açıklamaya yer vermektedir: Eski Türkçede denize *taluy* adı verilmektedir. Bu ad Eski Türk yazıtlarında geçtiği gibi, Uygur belgelerinde de kullanılır. Eski Türkçe *taluy* kelimesinin Çince den geldiği anlaşılmaktadır (Eren, 1999, s. 108).

1.3. Yerleşim Alanları

1.3.1. bakça: [lardinus] “bahçe” (CC, 434)

40a/16’da *bahça* şeklinde geçen kelimenin Latince karşılığı *lardinus* şeklindedir. Clauson EDPT’de *bahça* kelimesine yer vermezken *bağ* kelimesine yer vermiş ve kelimenin Farsçadan türetildiğini belirtmiştir (Clauson, 1972, s. 310). Tietze TETTL’de “bağçe/bahçe” kelimesine “sebze ya da çiçek ve ağaç yetiştirilen yer” anlamıyla yer verirken kelimenin *bağ+küçültme eki (ça)* ile oluşturulduğunu belirtmiştir (Tietze, 2016, s. 184). Eski Uygurcada kelime *bag* şeklinde yer alırken “bahçe, bağ, meyve bahçesi” anlamlarıyla karşılanmıştır (Wilkens, 2021, s. 136).

KırmTat: *bağça* (Maşkaraoğlu, 2023, s. 168), Kum: *baxça* (Pekacar, 2011, s. 66), KBalk: *baçha* (Tavkul, 2020, s. 95), Başk: *baksa* (Özşahin, 2017, s. 59), KKalp: *bağşa* (Uygur, 2019, s. 54), Kırg: *bakça* (Yudahin, 2011, s. 80), Kar: *bahça ~bahçı* (Koçak, 2021, s. 91), Kaz: *bakça* (Bashbayeva, vd., 2023, s. 90), Tat: *bakça* (Ganiyev vd., 1997, s. 42), Nog: *baqşa* (Ergönenç ve Bulgarova, 2024, s. 67).

1.3.2. cehan: [mondum] “dünya, âlem, cihan” (CC, 580)

CC’de kelimenin Latince karşılığı *mondum* olarak verilmiştir. TETTL’de kelimenin Farsça *cahan/cihan* kelimesinden geldiği belirtilmiştir (Tietze, 2016, s. 376). KTS’de de kelimenin Farsça kökenli olduğu belirtilerek “cihan, dünya” anlamıyla RKT’de kullanıldığı ifade edilmiştir (Ünlü, 2012, s. 169). Kelime EDPT, HA, DLT ve yazıtlarda tespit edilmezken CC’de de kelimenin Farsçadan geldiğine işaret edilmiştir.

KırmTat: ☉, Kum: ☉, KBalk: ☉, Başk: *jihan* (Özşahin, 2017, s. 268), KKalp: ☉, Kırg: ☉, Kar: *cehan~cihan* (Koçak, 2021, s. 92), Kaz: ☉, Tat: *cihan* (Ganiyev vd., 1997, s. 489), Nog: ☉

1.3.3. in: “mağara”. (CC, 605)

Günümüzde de aynı anlamda kullanılan *in* kelimesinin CC’de 60b/23’de de ‘mağara’ anlamını karşıladığı görülmüştür. Eski Uygurcada kelime *in* şeklinde yer almakta olup anlam olarak ise CC’de ki kullanımıyla benzerlik göstermektedir (Wilkens, 2021, s. 288). EDPT’de de kelimenin ilk kez *Irk Bitig*’de geçtiği ve “vahşi hayvanların bulunduğu delik veya mağara” anlamına geldiği belirtilmiştir (Clauson, 1972, s. 166). TETTL’de kelimenin anlamı “mağara” olarak verilmekte ve Eski Türkçeden itibaren kullanıldığına dikkat çekilmektedir (Tietze, 2016, s. 395). Kaşgarlı ise DLT’de kelimenin anlamını “aslan, tilki ve diğer yırtıcı barınağı” olarak ifade etmiş ve kelimenin *yın* ve *yin* olarak da kullanıldığını belirtmiştir (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018, s. 665).

KırmTat: *in* (Maşkaraoğlu, 2023: s. 572), Kum: *in* (Pekacar, 2011: s. 163), KBalk: ☉, Başk: *in* (Özşahin, 2017: s. 252), KKalp: *in* (Uygur, 2019: s. 211), Kırg: *ünküür*, Kar: ☉, Kaz: ☉, Tat: *in* (Ehmetyanov vd., s. 162), Nog: *in* (Ergönenç ve Bulgarova, 2024: s. 133).

1.3.4. kermen: “şehir, kale”. (CC, 615)

Kelime CC’de 71a/6’da tespit edilmiş olup çalışmada incelenen Eski Türkçe kaynaklarda ve etimolojik sözlüklerde yer almadığı görülmüştür.

KırmTat: *kermen* (Maşkaraoğlu, 2023, s. 632), Kum: ☉ KBalk: ☉, Başk: *kirmen* (Özşahin, 2017, s. 288), KKalp: ☉, Kırg: ☉, Kar: ☉, Kaz: ☉, Tat: *kirmen* (Ganiyev vd., 1997, s. 151), Nog: ☉

1.4. Yönler

1.4.1. batış: “güneşin battığı taraf, batı” (CC, 565)

CC 76a/1’de “güneşin battığı taraf, batı” anlamıyla yer alan kelimenin, EDPT’de *bat*-filinden geliştiği belirtilerek *batı* kelimesinin anlamının da “gün batımı, batı yönü” olduğu ifade edilmiştir (Clauson, 1972, s. 298). DLT’de de *bat*- “gözden kaybolmak; güneş batmak” kelimesine yer verilmiş olmakla birlikte *batı*, *batış* gibi türevlerin ele alınmadığı görülmüştür (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018, s. 578). TETTL’de ise kelimenin Eski Türkçede *batıg* şeklinde görüldüğü ve anlamının da “güneşin batması” şeklinde geçtiği söylenmiştir (Tietze, 2016, s. 219).

KırmTat: *batı* (Maşkaraoğlu, 2023, s. 193), Kum: *günbatış* (Pekacar, 2011, s. 146), KBalk: *batış*⁴ (Tavkul, 2020, s. 114), Başk: *könbayış* (Özşahin, 2017, s. 295), KKalp: *batış* (Uygur, 2019, s. 68), Kırg: *batış* (Yudahin, 2011, s. 99), Kar: *batış* (Öztürk, 2019, 375), Kaz: *batıs* (Bashbayeva, vd., 2023, s. 97), Tat: *könbatış* (Ganiyev vd., 1997, s. 193), Nog: *künbatar* (Baskakov, 1963, s. 193).

1.4.2. münüş: [angulus] “köşe, yön, taraf.” (CC, 643)

Latincesi *angulus* olarak karşılanmış olan kelime CC 65b/4b’de ‘köşe, yön, taraf’ anlamlarıyla ifade edilmiştir. Kelimenin *münüş* şekli yazıtlarda yer almazken; bu kavramı karşılamak için ‘köşe, bucak, taraf’ anlamlarına gelen *buluş* kelimesinin kullanıldığı görülmüştür (Şirin, 2020, s. 725). Eski Uygurcada da yazıtlarda kullanıldığı gibi kelimenin *buluş* şekli yer almakla birlikte anlam yönüyle de yazıtlardaki kullanımıyla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir (Wilkens, 2021, s. 199). EDPT’de ise ‘köşe’ anlamına gelen kelime için hem *buluş* hem de *münüş* ’un kullanıldığı görülmüştür (Clauson, 1972, s. 343-771).

münüş kelimesi çağdaş Kıpçak lehçelerinde tespit edilememiştir.

KırmTat: ☉ Kum: ☉ KBalk: ☉, Başk: ☉, KKalp: ☉, Kırg: ☉, Kar: ☉, Kaz: ☉, Tat: ☉, Nog: ☉

1.5. Gök Cisimleri

5.1. ay: [luna] “dünyanın uydusu olan gök cismi, ay”. (CC, 431)

CC 35b/28’de ‘ay’ kelimesinin Latince karşılığı *luna* olarak verilmiştir. Kelime Eski Türkçeden itibaren *ay* şeklinde kullanılmaktadır (Şirin, 2020, s. 721). DLT’de kelime *Codex*’te geçtiği anlamıyla verilmiştir (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018, s. 565). EDPT’de ise kelimenin başlangıçta gezegen olan ‘ay’ anlamını karşılarken; daha sonra ise yılın 12 bölümünden biri olan ‘ay’ olarak kullanıldığından bahsedilmiştir (Clauson, 1972, s. 265). TETTL’de de farklı bir anlam verilmeksizin kelime ‘malum gök cismi’ olarak anlamlandırılmıştır (Tietze, 2016, s. 156). Eski Uygurcada da farklı bir anlamdan bahsedilmemiş ve *ay* “ay, kamer” olarak açıklanmıştır (Wilkens, 2021, s. 84).

⁴ Ufuk Tavkul’un *Karaçay-Malkar Türkçesi Sözlüğü*’nün 2020 yılı baskısında yer almamakta olup bu kelime 2000 yılı baskısından tespit edilmiştir.

KırmTat: *ay* (Maşkaraoğlu, 2023, s. 143), Kum: *ay* (Pekacar, 2011, s. 50), KBalk: *ay* (Tavkul, 2020, s. 87), Başk: *ay* (Özşahin, 2017, s. 49), KKalp: *ay* (Uygur, 2019, s. 38), Kırg: *ay* (Yudahin, 2011, s. 61), Kar: *ay* (Koçak, 2021, s. 85), Kaz: *ay* (Bashbayeva, vd., 2023, s. 44), Tat: *ay* (Ganiyev vd., 1997, s. 22), Nog: *ay* (Ergönenç ve Bulgarova, 2024, s. 47).

1.5.2. dünya: “dünya”. (CC, 588)

CC’de 62b/38-39’da geçmekte olan bu kelimenin eserin bazı yerlerinde *dünya* olarak kullanıldığı görülmektedir. TETTL’de kelimenin Arapça *dny* kökünden geldiği ifade edilirken kelimenin asıl manasının “alçak yer” olduğu belirtilmiştir (Tietze, 2016, s. 608). KTS’de kelimenin KB, AH ve TIEM’de “dünya, âlem” anlamıyla kullanıldığına yer verilmiş olup *dünya* kelimesinin EDPT, HA, DLT ve yazıtlarda kullanımı tespit edilmemiştir (Ünlü, 2012, s. 204).

KırmTat: *dünya* (Maşkaraoğlu, 2023, s. 398), Kum: *dün’ya* (Pekacar, 2011, s. 116), KBalk: *duniya* (Tavkul, 2020, s. 161), Başk: *donya* (Özşahin, 2017, s. 132), KKalp: *dün’ya* (Uygur, 2019, s. 128), Kırg: *düynö* (Yudahin, 2011, s. 319), Kar: *dunya* (Koçak, 2021, s. 93), Kaz: *dünye* (Bashbayeva, vd., 2023, s. 144), Tat: *dönya* (Ganiyev vd., 1997, s. 91), Nog: *duniya* (Ergönenç ve Bulgarova, 2024, s. 102).

1.5.3. kuyaş: [sol] “güneş” (CC, 635)

Latincesi *sol* olarak verilen *kuyaş* kelimesinin anlamı CC’de 35b/27’de ‘güneş’ olarak yer almaktadır. EDPT’de kelimenin başlangıçta güneş sıcaklığını anlatmak için kullanılırken daha sonra ise terim olarak güneşi karşıladığından söz edilmiştir (Clauson, 1972, s. 679). Eski Uygurcada ise kelimeye yalnız *kuyaş* ‘güneşli’ anlamı verildiği görülmüştür (Wilkens, 2021: s. 434). DLT’de *kuyaş* ‘şiddetli sıcaklığın ısısı ve güneş vurmasının şiddeti’ olarak açıklanmıştır (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018, s. 752).

KırmTat: *kuyaş* (Maşkaraoğlu, 2023, s. 774), Kum: ☉ KBalk: ☉, Başk: ☉, KKalp: *quyaş* (Uygur, 2019, s. 365), Kırg: ☉, Kar: *kuyas* (Koçak, 2021, s. 102), Kaz: ☉, Tat: *koyaş* (Ganiyev vd., 1997, s. 170), Nog: ☉

1.5.4. yıldız: [stella] “yıldız” (CC, 716)

CC’de 35b/29’da *yıldız* olarak geçen ‘yıldız’ kelimesinin Latincesi eserde *stella* olarak verilmiştir. EDPT’de kelimenin hem *yıldız* hem de *yultuz* biçimi gösterilerek anlamı ‘yıldız’ olarak açıklanmıştır (Clauson, 1972, s. 922). Kelimenin Eski Uygurcada *yultuz*; DLT’de ise *yıldız* biçimi tanıklanmakla birlikte her iki eserde de ‘yıldız’ olarak anlamlandırıldığı görülmüştür (Wilkens, 2021, s. 919; Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018, s. 986). Gülensoy (2007, s. 1139) sözlüğünde *yıldız* kelimesinin anlamını “gökyüzünde görülen ışıklı gök cisimlerinden her biri” olarak verirken; kelimenin **ya-* kökünden geldiğini belirtmiştir: **ya-l+tuz*.

Yavuz Öz (2020) çalışmasında **ya-* kökünün Türkçenin en eski köklerinden birini oluşturduğunu ve bu kökten birçok kelimenin meydana geldiğini ifade etmektedir (Yavuz Öz, 2019, 19). Çalışkan (2022) *yıldız* kelimesini etimolojik açıdan ele aldığı çalışmasında, kelimenin kökünün **ya-* fiili olarak kabul edilmesi durumunda bu kökten yıldız kelimesinin nasıl türediğini şu şekilde değerlendirmiştir.

“Öncelikle **ya-* kökündeki ünlünün *y*’nin inceltisi etkisiyle **yɪ-* olduğunu belirtmiş ve kelimenin hem *yıldız* hem de *yıldız* biçiminin olmasının bu durumun kanıtı niteliği olduğunu ortaya koymuştur. Sonrasında üzerine gelebilecek ekler değerlendirildiğinde ise şu üç görüşü

belirtmiştir. Birincisi *ya- fiiline fiilden fiil türetme eki -l-, sonra -d- fiilden fiil türetme eki ve ardından -(1)z fiilden isim türetme eki getirilerek <*ya-l-d-(1)z biçiminde, ikincisi ise <*ya- fiil köküne -l fiilden isim türetme eki, +d- isimden fiil türetme eki ve sonra da -(1)z fiilden isim türetme eki eklenerek <*ya-l+d-(1)z biçiminde olabileceğini göstermiştir. Üçüncü etimoloji örneği ise *ya- köküne önce -l- fiilden fiil türetme eki, onun üzerine -d fiilden isim yapım eki eklenmiş, ardından genellikle göğüs, göz, ikiz gibi kelimelerde de kullanılan ve ikilik anlamı taşıyan +(1)z ya da +ız isimden isim türetme eki eklenerek <*ya-l-d+ız şeklinde oluşturulmuş olabilir.” (Çalışkan, 2022, s. 19).

KırmTat: *yıldız* (Maşkaraoğlu, 2023, s. 1459), Kum: *yulduz* (Pekacar, 2011, s. 399), KBalk: *culduz* (Tavkul, 2020, s. 135), Başk: ⚡, KKalp: *julduz* (Uygur, 2019, s. 250), Kırg: *cıldız* (Yudahin, 2011, s. 209), Kar: *yolduz-yuldus-yulduz* (Koçak, 2021, s. 102-103), Kaz: *julduz* (Bashbayeva, vd., 2023, s. 186), Tat: *yoldız* (Ganiyev vd., 1997, s. 120), Nog: *yulduz* (Ergönenç ve Bulgarova, 2024, s. 437).

1.6. Gökyüzü, Hava Olayları ve Mevsimler

1.6.1. kırov: “kırağı” (CC, 618)

CC 82/19b’de yer almakta olan *kırov* kelimesinin karşılığı ‘kırağı’ olarak verilmektedir. Eski Uygurcada kelime *kıragu* olarak geçmekte olup anlamının CC’deki ile örtüştüğü görülmüştür (Wilkens, 2021, s. 373). DLT’de kelime *kıragu* ‘soğukta gökten düşen kırağı’ olarak tanımlanmıştır (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018, s. 713). EDPT’de kelimenin anlamı “kırağı, don” olarak verilmiş olup kelimenin etimolojisi için ise ‘belirsiz’ notu düşülmüştür (Clauson, 1972, s. 656). Gülensoy kelimenin anlamını “soğuk havalarda, su buğusunun yede, bitkiler, ağaçlar ve öteki nesnelere üzerinde donmasıyla oluşan in su billuru” (2007, s. 510) olarak göstermiş; *kır (+agu)* kökünden geliştiğini belirtmiştir.

KırmTat: *kırav* (Maşkaraoğlu, 2023, s. 738), Kum: *qıraw* (Pekacar, 2011, s. 260), KBalk: *kırav* (Tavkul, 2020, s. 246), Başk: *kırav* (Özşahin, 2017, s. 352), KKalp: *qıraw* (Uygur, 2019, s. 341), Kırg: *kıroo* (Yudahin, 2011, s. 460), Kar: *qırav-qoruv* (Koçak, 2021, s. 100), Kaz: *kırau* (Bashbayeva, vd., 2023, s. 288), Tat: *kırau* (Ganiyev vd., 1997, s. 183), Nog: *qıraw* (Ergönenç ve Bulgarova, 2024, s. 253).

1.6.2. kış: [yems] “kış” (CC, 618)

Kelime Eski Türkçeden günümüze kadar aynı şekilde kullanılmagelmiştir. Günümüzde kullanılan anlamı gibi CC’de 37a/24’te de ‘kış’ anlamıyla kullanılmaktadır. Kelimenin CC’de Latince *yems* olarak geçmektedir. Eski Türk Yazıtlarında görüldüğü üzere kelime yazıtlarda da ‘kış’ anlamıyla yer almıştır (Şirin, 2020, s. 733). DLT’de de kelime *kış* ‘kış mevsimi’ olarak geçmekte olup; kelimenin *kışın*, *kışla-*, *kışlag*, *kışlaglan-*, *kışlat-*, *kışlık* gibi türevlerine de rastlanmıştır (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018, s. 716). EDPT’de kelime *kış* olarak yer almakta ve ‘kış mevsimi’ anlamı taşımaktadır (Clauson, 1972, s. 670). Gülensoy da (2007, s. 518) eserinde ‘dört mevsimden en soğuk olanı’ anlamıyla *kış* kelimesine yer vermiştir.

KırmTat: *kış* (Maşkaraoğlu, 2023, s. 743), Kum: *qış* (Pekacar, 2011, s. 263), KBalk: *kış* (Tavkul, 2020, s. 247), Başk: *kış* (Özşahin, 2017, s. 357), KKalp: *qış* (Uygur, 2019, 343), Kırg: *kış* (Yudahin, 2011, 462), Kar: *kış* (Koçak, 2021, 86), Kaz: *kış* (Bashbayeva, vd., s. 2023, 291), Tat: *kış* (Ganiyev vd., 1997, s. 187), Nog: *qış* (Ergönenç ve Bulgarova, 2024, s. 254).

1.6.3. kök: [cellum] “gökyüzü, gök” (CC, 481)

CC’de 35b/26’da yer alan *kök* kelimesinin Latincesi, *cellum* olarak verilmiştir. Yazıtlarda kelime *kök* olarak geçmekte olup anlamının “mavi, yeşil, boz, gri, lacivert gökyüzünün her türlü rengi” olduğu görülmüştür (Şirin, 2020, s. 734). Eski Uygurcada kelime *kök* olarak yer almakta ve anlam olarak ise yazıtlar ile benzerlik göstermektedir (Wilkens, 2021, s. 400). DLT’de *kök* kelimesinin 5 farklı anlamı karşıladığı görülmüştür: ‘1. eyer bağı. 2. Oğuz ve Kıpçak lehçelerinde kök; insan kökü, aslı, soyu. 3. yeşillik (ağaçlık alan). 4. gök, gökyüzü, hava. 5. koyu gri, gri, gök renginde olan her renk’. DLT’de ayrıca kelimenin 4. ve 5. şekli *kök* de geçmekte olup bu biçimlerin de anlam yönüyle CC ile benzerlik taşıdığı görülmektedir (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018, s. 734). EDPT’de kelime “gökyüzü; bu yüzden gökyüzü renkleri, mavi, gri ve benzer renkler” olarak verilmiştir (Clason, 1972, s. 708).

KırmTat: *kök* (Maşkaraoğlu, 2023, s. 669), Kum: *kök* (Pekacar, 2011, s. 182), KBalk: *kök* (Tavkul, 2020, s. 215), Başk: *kük* (Özşahin, 2017, s. 306), KKalp: *kök* (Uygur, 2019, s. 281), Kırg: *kök* (Yudahin, 2011, s. 498), Kar: *kek-kök* (Koçak, 2021, s. 102), Kaz: *kök* (Bashbayeva, vd., 2023, s. 232), Tat: *kük* (Ganiyev vd., 1997, s. 198), Nog: *kök* (Ergönenç ve Bulgarova, 2024, s. 153).

1.6.4. kuyun: “kasırğa” (CC, 635)

CC’de 82a/13’de yer alan *kuyun* kelimesinin Almanca karşılığı *die Ätwinde hat sich gekrängt* olarak verilmiş olup çalışmada ele alınan Eski Türkçe kaynaklarda ve etimolojik sözlüklerde yer almadığı görülmüştür.

KırmTat: ☉, Kum: ☉, KBalk: ☉, Başk: *koyon* (Özşahin, 2017, s. 378), KKalp: *quyin* (Uygur, 2019, s. 366), Kırg: *kuyun* (Yudahin, 2011, s. 532), Kar: ☉, Kaz: ☉, Tat: ☉, Nog: *quyin* (Ergönenç ve Bulgarova, 2024, s. 269).

1.6.5. küz: “sonbahar, güz” (CC, 487)

Kelimenin Türkiye Türkçesinde *güz* biçiminde yaşadığı bilinmekle birlikte anlam yönüyle de CC’de kullanıldığı şekliyle örtüştüğü görülmüştür. CC 36b/15’te yer alan kelimenin Latince karşılığı *iunius* olarak verilmiştir. Kelime yazıtlarda ve Eski Uygurcada *küz* olarak geçmekte ve bugün de olduğu gibi ‘sonbahar’ anlamına gelmektedir (Şirin, 2020, s. 736; Wilkens, 2021, s. 448). DLT’de de kelime *küz* olarak geçmekte olup ‘güz’ anlamıyla belirtilmektedir (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018, s. 759). Kelimenin EDPT’de *küz*, Gülensoy ve Eren’de *güz* biçimi yer almakla beraber aynı anlamda kullanıldığı tespit edilmiştir (Clason, 1972, s. 757; Gülensoy, 2007, s. 400; Eren, 1999, s. 169).

KırmTat: *küz* (Maşkaraoğlu, 2023, s. 691), Kum: *güz* (Pekacar, 2011, s. 147), KBalk: *küz* (Tavkul, 2020, s. 224), Başk: *köz* (Özşahin, 2017, s. 303), KKalp: *güz* (Uygur, 2019, s. 177), Kırg: *küz* (Yudahin, 2011, s. 545), Kar: *kiz-küz* (Koçak, 2021, s. 84), Kaz: *küz* (Bashbayeva, vd., 2023, s. 241), Tat: *köz* (Ganiyev vd., 1997, s. 191), Nog: *küz* (Ergönenç ve Bulgarova, 2024, s. 163).

1.6.6. sas: “sis, duman” (CC, 660)

Almanca karşılığı *brodem* olarak yer alan *sas* kelimesi CC 80b/39’da ‘sis, duman’ anlamlarıyla karşılık bulmuştur. Eski Uygurcada *sas* veya *sis* kelimesi tanımlanmazken ‘sis’ anlamını karşılayan kelimenin *tuman* olduğu belirtilmiştir (Wilkens, 2021, s. 756). Gülensoy (2007, s. 786) *sis* kelimesinin anlamını “bulutların çok alçalarak yeryüzüne inmesiyle oluşan duman” olarak açıklamıştır.

KırmTat: *sis* (Maşkaraoğlu, 2023, s. 1120), Kum: ☉, KBalk: ☉, Başk: ☉, KKalp: ☉, Kırg: ☉, Kar: ☉, Kaz: ☉, Tat: *sis* (Ehmetyanov vd., 2014, s. 279), Nog: ☉

1.6.7. tavul: “fırtına, kasırga” (CC, 676)

CC 58a/17b’de ‘fırtına ve kasırga’ anlamlarına gelen *tavul* kelimesinin eserde Almanca karşılığı *ein Ungewitter* olarak verilmiştir. Ancak kelimeye, çalışmada taranan Eski Türkçe kaynaklarda ve etimolojik sözlüklerde rastlanmamıştır.

KırmTat: ☉, Kum: ☉, KBalk: ☉, Başk: *davıl* (Özşahin, 2017, s. 124), KKalp: *davıl* (Uygur, 2019, s. 116), Kırg: ☉, Kar: *tavul* (Öztürk, 2019, s. 188), Kaz: *davıl* (Bashbayeva, vd., 2023, s. 134), Tat: *davıl* (Ganiyev vd., 1997, s. 82), Nog: *davıl* (Baskakov, 1963, s. 97)

1.6.8. yay: [estas] “yaz mevsimi” (CC, 535)

CC’de 37a/23’te *yay* şeklinde gösterilen kelime ‘yaz’ anlamıyla karşılanmakta ve kelimenin Latincesi *estas* olarak yer almaktadır. Kelime Eski Türkçede de *yay* biçimiyle gösterilmektedir (Şirin, 2020, s. 748). Kelime Eski Uygurcada da *yay* olarak yer almakta ve ‘yaz mevsimi’ anlamıyla karşılanmaktadır (Wilkens, 2021, s. 879). Clauson’da ise *yay* kelimesiyle ilgili Türkçede anlam karmaşası olduğu vurgulanarak ‘bahar ve yaz’ anlamları verilmiştir (Clauson, 1972, s. 980). DLT’de kelime iki anlamla karşılanmıştır: ‘1. yaz; 2. ilkbahar’ (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018, s. 961). Gülensoy (2007, s. 1093) kelimeye ‘yaz ayı’ anlamını vermiştir ve kelimenin *ya-* fiilinden geldiğini ifade etmiştir. Uğurlu (2017) çalışmasında *yay~ yaz* kelimesi için şu şekilde bir yorum yapmıştır: “*yaz ~ yāz* kelimesi, ‘yanmak, alev almak, parlamak, ışımak, aydınlanmak’ vs. gibi temel bir anlamı olan *ya- ~ yā-* fiilinden türeyen bir kelimedir.” (Uğurlu, 2017, s. 2087).

KırmTat: *yaz* (Maşkaraoğlu, 2023, s. 1445), Kum: *yay* (Pekacar, 2011, s. 390), KBalk: *cay* (Tavkul, 2020, s. 125), Başk: *yaz* (Özşahin, 2017, s. 704), KKalp: *jaz* (Uygur, 2019, s. 234), Kırg: *cay* (Yudahin, 2011, s. 189), Kar: *yaz* (Koçak, 2021, s. 85), Kaz: *jaz* (Bashbayeva, vd., 2023, s. 159) Tat: *cey* (Ganiyev vd., 1997, s. 440), Nog: *yaz* (Ergönenç ve Bulgarova, 2024, s. 424).

1.6.9. yel: [ventus] “rüzgâr, yel” (CC, 535)

rüzgâr kelimesi günümüzde de bazen *yel* kelimesiyle karşılık bulmaktadır. Kelime Uygur Türkçesinden itibaren ‘rüzgâr’ anlamıyla kullanılmaktadır. CC’de 37a/18’de kelime ‘rüzgâr, yel’ anlamlarıyla karşılık bulurken kelimenin Latincesi ise *ventus* olarak verilmiştir. Eski Uygurcada kelimenin anlamı ‘rüzgâr’ olarak yer almaktadır (Wilkens, 2021, s. 885). EDPT’de de kelime ‘rüzgâr’ anlamıyla karşılanmış ve metaforik anlamlarda da kullanıldığına dikkat çekmiştir (Clauson, 1972, s. 916). DLT’de kelime şu üç şekliyle yer almaktadır: *yıl*, *yel*, *yel*. Kaşgarlı, eserinde bu kelimelerin anlamlarını ‘yel, rüzgâr; karındaki yel, gaz’ olarak yer vermiştir (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018, s. 964). Gülensoy (2007, s. 1111) ve Eren (2007, s.

448) kendi eserlerinde kelimenin anlamını ‘havanın yer değiştirmesinden oluşan esinti, rüzgâr’ olarak ifade etmişlerdir.

KırmTat: *yel* (Maşkaraoğlu, 2023, s. 1449), Kum: *yel* (Pekacar, 2011, s. 391), KBalk: *cel* (Tavkul, 2020, s. 127), Başk: *yel* (Özşahin, 2017, s. 708), KKalp: *jel* (Uygur, 2019, s. 237), Kırg: *cel* (Yudahin, 2011, s. 198), Kar: *yel* (Öztürk, 2019, s. 189), Kaz: *jel* (Bashbayeva, vd., 2023, s. 177), Tat: *cil* (Ganiyev vd., 1997, s. 483), Nog: *yel* (Ergönenç ve Bulgarova, 2024, s. 426).

1.7. Zaman Bildiren İfadeler

1.7.1. kün: “24 saatlik zaman dilimi, gün” (CC, 636)

Latince karşılığı *dies* olarak belirtilen *kün* kelimesi CC 36a/14’te günümüzde kullanılan anlamıyla yer almaktadır. Kelime, yazıtlarda da tanıklanmakta ve anlam olarak ise ‘1. güneş 2. gün 3. gündüz’ anlamlarıyla karşılık bulmaktadır (Şirin, 2020, s. 735). DLT’de kelimenin iki anlamı verilmektedir: ‘1. gün 2. güneş’ (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018, s. 756). Eski Uygurcada da kelime DLT’de de olduğu şekilde karşılık bulmuştur: ‘1. gün 2. güneş’. Wilkens eserinde ayrıca *kün* kelimesi için “muhtemelen Toharcada bir Türkçe alıntı” ifadesini kullanmıştır (Wilkens, 2021, s. 440). Gülensoy (2007, s. 395) eserinde kelimenin yalnızca ‘gün’ anlamını vermiştir.

KırmTat: *kün* (Maşkaraoğlu, 2023, s. 686), Kum: *gün* (Pekacar, 2011, s. 146), KBalk: *kün* (Tavkul, 2020, s. 223), Başk: *kön* (Özşahin, 2017, s. 295), KKalp: *kün* (Uygur, 2019, s. 295), Kırg: *kün* (Yudahin, 2011, s. 537), Kar: *gün* (Koçak, 2021, s. 89), Kaz: *kün* (Bashbayeva, vd., 2023, s. 244), Tat: *kün* (Ganiyev vd., 1997, s. 200), Nog: *kün* (Ergönenç ve Bulgarova, 2024, s. 160).

1.7.2. tañ sarısı: [alba diey] “şafak vakti, tan vakti” (CC, 512)

CC 65b/32b’de ‘şafak vakti, tan vakti’ anlamlarıyla karşılanan kelime, Latince eserde *alba diey* olarak gösterilmiştir. Kelime yazıtlarda *tañ* olarak karşılık bulmakta ve ‘tan vakti’ anlamıyla ifade edilmektedir (Şirin, 2020, s. 740). Eski Uygurcada *tañ* ‘tan vakti, şafak, şafak vakti’ gibi anlamlarla karşılık bulmaktadır (Wilkens, 2021, s. 671). Kaşgarlı da DLT’de kelimeye *tañ* ‘sabah, şafak vakti’ anlamını vermiştir (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018, s.852). EDPT’de ise kelime yalnız ‘şafak’ anlamıyla gösterilmiştir (Clauson, 1972, s. 511). Gülensoy ise *tan* kelimesini ‘güneş doğmadan önceki alacakaranlık’ olarak açıklamıştır (Gülensoy, 2007, s. 855)

KırmTat: *tañ* (Maşkaraoğlu, 2023, s. 1217), Kum: *tañ* (Pekacar, 2011, s. 321), KBalk: *tañ* (Tavkul, 2020, s. 339), Başk: *tañ* (Özşahin, 2017, s. 577), KKalp: *tañ* (Uygur, 2019, s. 563), Kırg: *tañ* (Yudahin, 2011, s. 706), Kar: *tañ* (Koçak, 2021, s. 90), Kaz: *tañ* (Bashbayeva, vd., 2023, s. 422), Tat: *tañ* (Ganiyev vd., 1997, s. 303), Nog: *tañ* (Ergönenç ve Bulgarova, 2024, s. 344).

1.7.3. yıl: [annus] “sene, yıl” (CC, 537)

Kelime CC 36a/12’de ‘sene, yıl’ anlamlarıyla karşılık bulurken CC’de kelimenin Latincesi *annus* olarak belirtilmiştir. Kelime Orhun Türkçesinden günümüze kadar kullanılmıştır (Şirin, 2020, s. 748). Eski Uygurcada kelime ‘yıl, sene, yaş, yaşam’ anlamlarıyla karşılansmıştır (Wilkens, 2021, s. 898). EDPT’de ise ‘yıl’ anlamıyla ifade edilen kelimenin bazı

fonetik değişikliklere uğrayarak yaygın şekilde kullanıldığı ifade edilmiştir (Clauson, 1972, 917). Gülensoy (2007, s. 1137) kelimenin kökünün **yil* olduğunu belirterek ‘sene; 365 gün, 5 saat 49 dakikalık zaman’ anlamıyla tanımlamıştır.

KırmTat: *cil* (Maşkaraoğlu, 2023, s. 270), Kum: *yil* (Pekacar, 2011, s. 394), KBalk: *cil* (Tavkul, 2020, s. 129), Başk: *yil* (Özşahin, 2017, s. 727), KKalp: *jil* (Uygur, 2019, s. 241), Kırg: *cil* (Yudahin, 2011, s. 207), Kar: *cil-il-yil* (Koçak, 2021, s. 91), Kaz: *jil* (Bashbayeva, vd., 2023, s. 190), Tat: *yil* (Ganiyev vd., 1997, s. 93), Nog: *yil* (Ergönenç ve Bulgarova, 2024, s. 430).

1.8. Yer Adları

1.8.1. Kıpçak: “Kıpçak ülkesi, Kıpçak yurdu” (CC, 618)

“Kıpçak ülkesi ve Kıpçak yurdu” olarak tanımlanan bu kelime, CC’de 60a/16’da yer almaktadır. 759 yılında dikilmiş olan Bayan Çor (Şine Usu) yazıtında Kıpçak adı (*Türk Kıpçak elig yil olurmuş*) ilk kez tespit edilmiştir. Eski Uygurcada kelime *Kıpçak* olarak geçmekte olup kelimenin anlamının yalnız “erkek adı” olarak verildiği görülmüştür (Wilkens, 2021, s. 372). DLT’de *Kıfçak* olarak yer alan kelime için iki farklı anlam verilmiştir: 1. Türklerden bir boy, 2. Kaşgar’a yakın bir yer adı (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018, s. 710). Kononov’a göre kelimenin etimolojisi şu şekildedir: “Kavim adı olan *Kıpçak* < **kub-aç-ak* kelimesinden gelmektedir. –*aç* küçültme eki, –*ak* ise topluluk ekidir. Bu ek Türkmen ağızlarında –*k* dir. Bazı Türk lehçelerinde, –*w* < –*k/g* ve topluluk ekinde –*k-n* / –*g-n*, –*k-n* / –*i-n* şeklinde bulunmaktadır. **kub-aç-ak* şeklinin **kıb-aç-ak* şekline değişmesi, ses yönünden benzer şu örnekle ispat edilebilir: Uygurca *kıv* “*sevinç*”, *kıvan* = *kuban* “*sevinmek*”. Öyle ise, *kıpçak* < *kıbçak* < **kıb-aç-ak* kelimesinden gelmektedir.” (Kononov, 2000, s. 525)

KırmTat: ☉ Kum: *qıpçaq* (Pekacar, 2011, s. 260), KBalk: ☉, Başk: *kıpsak* (Özşahin, 2017, s. 351), KKalp: ☉, Kırg: ☉, Kar: ☉, Kaz: ☉ Tat: *kıpçak* (Ganiyev vd., 1997, s. 183), Nog: ☉

1.8.2. Betlem: “Filistin’de Batı Şeria’da Hz. İsa’nın doğduğu şehir, Betlehem, Beytüllahim” (CC, 567)

Kelime CC 62a/1-2’de yer almakta ve Hz. İsa’nın dünyaya geldiği şehir anlamıyla karşılanmaktadır. Kelimenin Eski Uygurcada ‘*bidilhim*’ şekli, ‘Beytüllahim’ anlamıyla tanımlanmakta ve Soğdca kökenli olduğu ifade edilmektedir (Wilkens, 2021, s. 169).

KırmTat: ☉ Kum: ☉ KBalk: ☉, Başk: ☉, KKalp: ☉, Kırg: ☉, Kar: *Bet Lehem* (Öztürk, 2019, s. 375), Kaz: ☉, Tat: ☉, Nog: ☉

1.8.3. Cuhut yeri: “Filistin” (CC, 580)

CC 61b/36’de Filistin ülkesini tanımlamak için kullanılan bir ifadedir.

KırmTat: ☉ Kum: ☉ KBalk: ☉, Başk: ☉, KKalp: ☉, Kırg: ☉, Kar: ☉, Kaz: ☉, Tat: ☉, Nog: ☉

1.8.4. Sion: “Kudüs yakınlarında bir dağ”

CC 71b/1’de Kudüs civarında yer almakta olan bir dağın ismini karşılamak için kullanılan bir isimdir.

KırmTat: ☉ Kum: ☉ KBalk: ☉, Başk: ☉, KKalp: ☉, Kırg: ☉, Kar: *ciyon* (Öztürk, 2019, s. 168), Kaz: ☉, Tat: ☉, Nog: ☉

1.8.5. Yerosolim: “Kudüs” (CC, 711)

CC 61b/38’de Kudüs şehri için kullanılmakta olan bir kelimedir.

KırmTat: ♂ Kum: ♂ KBalk: ♂, Başk: ♂, KKalp: ♂, Kırg: ♂, Kar: *yerusalayım* (Öztürk, 2019, s. 386), Kaz: ♂, Tat: ♂, Nog: ♂

2. Sonuç

Bu makalede, *Codex Cumanicus*’ta tespit edilen 40 coğrafi terim incelenmiştir. Tespit edilen bu kelimeler kendi arasında 8 başlık altında sınıflandırılmıştır:

yer şekilleri	su kaynakları	yer adları	yerleşim alanları	yönler ile ilgili	gezegen adları	hava olayları	zaman bildiren ifadeler
10	3	5	4	2	4	9	3

Çalışmada ayrıca *Codex Cumanicus*’ta yer alan coğrafi terimlerin, çağdaş Kıpçak lehçeleriyle karşılaştırılması yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda *Codex Cumanicus*’ta geçen coğrafi terimlerin çağdaş Kıpçak lehçelerinde bazı fonetik değişikliklerle büyük oranda korunduğu görülmektedir. Bu durum, Kıpçak Türkçesinin ana yapısının asırlar boyunca süreklilik gösterdiğini ve dildeki değişimlerin büyük ölçüde çevresel ve kültürel faktörlerle şekillendiğini göstermesi yönüyle önem arz etmektedir.

Sonuç olarak, *Codex Cumanicus*’ta yer alan coğrafi terimlerin çağdaş Kıpçak lehçeleriyle karşılaştırılması, dilsel süreklilik ve değişim süreçlerini anlamak için üzerinde durulması gereken bir husustur.

Bu karşılaştırmalı çalışma, Kıpçak Türkçesinin tarihi derinliklerini anlamaya katkı sağlarken, ilerleyen süreçte yapılacak olan karşılaştırmalı çalışmalara da yardımcı olacaktır. Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar, Kıpçak dil grubuna ait daha geniş söz varlığı çalışmalarına da fayda sağlayacaktır.

	Kar	Kırm Tat	K Balk	Kum	Tat	Başk	Kaz	K Kalp	Nog	Kırg
avlak		avlak	avlak	awlaq		avlak		awlaq	awlaq	
oba		oba	oba			uba	oba	oba	oba	
or		or		or	ur	ur	or		or	or
otraç	otlac otraç otraş				utrau	utrav				
özen	özen	özen	özen	özen	üzen	üzen	özen	özen	özen	özön
tarlov	tarlov tarlav tarluv	tarla	tarlav	tarlaw	tarlau	tarlav			tarlaw	
tag	tav	dag	tav	taw	tau	tav	tau	taw	taw	tooluu
toprak		toprak	toprak	topuraq	tufraq	tuprak	topıraq	topıraq	topıraq	topurak
yér	yer	cer	cer	yer	cir	er	jer	jer	yer	cer
yış										cış
çırlak	çırlah									
köl	göl	köl	köl	köl	kül	kül	köl	köl	köl	köl
têniz	deñiz teñiz	deñiz	teñiz	deñiz	dingez	dingez	teniz	teñiz	teñiz	teñiz
bağça	bağça bahçı	bağça	bağça	baxça	bakça	baksa	bakça	bağşa	bağşa	bakça
cehan	cehan cıhan				cihan	jihan				
in		in		in	in	in		in	in	ünküür
kêrmen		kermen			kirmen	kirmen				
batış	batış	batı		günbatış	bayı	könbayış	batis	batis	künbatar	batış

müñüş										
ay	ay	ay	ay	ay	ay	ay	ay	ay	ay	ay
dünya	dunya	dünya	duniya	dün'ya	dönya	donya	dünye	dün'ya	duniya	düynö
kuyaş	kuyas	kuyaş			koyaş			quyaş		
yulduz	yolduz yulduş yulduz	yıldız	culduz	yulduz	yoldız		julduz	julduz	yulduz	cıldız
kırov	qırav qoruv	kırav	kırav	qıraw	kırau	kırav	kırau	qıraw	qıraw	kıroo
kış	kıs	kış	kış	qış	kış	kış	kıs	qıs	qıs	kış
kök	kek kök	kok	kök	kök	kük	kük	kök	kök	kök	kök
kuyun						koyon		quyın	quyın	kuyun
küz	kiz küz	küz	küz	güz	köz	köz	küz	güz	küz	küz
sas		sis			sis					
tavul	davul tavul					davıl	davıl	davıl	davıl	
yay	yaz	yaz	cay	yay	cey	yaz	jaz	jaz	yaz	cay
yél	yel	yel	cel	yel	cil	yel	jel	jel	yel	cel
kün	gün	kün	gün	gün	kün	kön	kün	kün	kün	kün
tañ sarısı	tañ	tañ	tañ	tañ	tañ	tañ	tañ	tañ	tañ	tañ
yıl	cıl ıl yıl	cıl	cıl	yıl	yıl	yıl	jıl	jıl	yıl	cıl
Kıpçak				qıpçaq	kıpçak	kıpsak				
Betlem	Bet Lehem									
Cuhut yeri										
Sion	ciyon									
Yerosolim	yerusalayim									

Yukarıdaki tabloda *Codex Cumanicus*'ta tespit edilen coğrafi yer adlarının karşılıkları verilmiştir. Karşılaştırma verisinden hareketle *Codex Cumanicus*'ta yer alan verilerin en fazla Başkurtça ile örtüştüğü görülmüştür. Ayrıca *Doğu Avrupa Kıpçak Türkçesi* coğrafyasında yer alan Karay ve Kırım Tatar Türkçelerinde *Codex Cumanicus*'ta tespit edilen verinin karşılıklarının da diğer lehçelere göre daha yaygın şekilde görülmesi dikkat çekmektedir. Karay Türkçesi ve Kırım Tatar Türkçesinin *Codex Cumanicus*'taki verileri saklaması veya devam ettirmesi bakımından önem taşıması burada daha da açığa çıkmaktadır. Ercilasun (2016) eserinde Karayca ile *Codex Cumanicus* arasındaki bu duruma dikkat çekmiş *Codex Cumanicus* ile bugünkü diğer Kıpçak yazı dilleri arasında da benzerlikler bulunduğunu ve Saadet Çağatay'ın da *Codex Cumanicus*'un diline en yakın lehçenin Karayca olduğunu ifade ettiğini söylemiştir (Ercilasun, 2016, s. 383).

Codex Cumanicus'ta yer alan coğrafi terimlerin Kıpçak lehçelerindeki dağılımı şu şekilde gösterilebilir:

Kar	Kırm Tat	K Balk	Kum	Tat	Başk	Kaz	K Kalp	Nog	Kırg
28	28	22	25	29	30	23	26	27	24

Kısaltmalar

AH: Atebetü'l-Hakayık

Başk: Başkurt Türkçesi

CC: Codex Cumanicus

DLT: Divânü Lugat-it-Türk

EDPT: An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth- Century Turkish

HA: Handwörterbuch des Altuigurischen

Kaz: Kazak Türkçesi

KB: Kutadgu Bilig

Kırg: Kırgız Türkçesi

KKalp: Karakalpak Türkçesi

Kum: Kumuk Türkçesi

KBalk: Karaçay-Balkar Türkçesi

Kar: Karay Türkçesi

KırmTat: Kırım-Tatar Türkçesi

KTS: Karahanlı Türkçesi Sözlüğü

Nog: Nogay Türkçesi

Tat: Tatar Türkçesi

ETY: Eski Türk Yazıtları

GTS: Güncel Türkçe Sözlük

DS: Derleme Sözlüğü

TETTL: Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati

TİEM: Türk ve İslam Eserleri Müzesi

Kaynaklar

Akar, A. (2018). *Türk dili tarihi*. İstanbul: Ötüken.

Argunşah, M., Güner, G. (2022). *Codex Cumanicus*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Argunşah, M., Sağol Yüksekçaya, G. (2013). *Karahanlıca-Harezmce-Kıpçakça dersleri*. İstanbul: Kesit.

Argunşah, M. (2017). Codex Cumanicus'ta Hristiyanlığın baba, oğul ve kutsal ruh üçlemesini karşılayan Türkçe söz varlığı. *Türklük Biliminin Ulu Çınarı Zeynep Korkmaz Armağanı*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü. 69-85.

Bashbasyeva, Z. (2023). *Oxford Qazaq dictionar*. Astana: Oxford University.

Baskakov, N. A. (1963). *Nogaysko-Russkiy slovar*. Moskova.

Clauson, S. G. (1972). *An etymological dictionary of pre-thirteenth- century Turkish*. Oxford.

Çalışkan, B. (2022). Yıldız kelimesinin köken bilim açısından değerlendirilmesi. *Oğuz Türkçesi Araştırmaları Dergisi*, 4, 12-21.

- Ehmetyanov, R., Möhemmetdinov, R., Nurieva, F. ve Ganiev, F. (2014). *Türkçe-Tatarca sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ercilasun, A. B. (2016). *Türk dili tarihi*. Ankara: Akçağ.
- Ercilasun, A. B. ve Akkoyunlu, Z. (2018). *Divanu Lugati't-Türk*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Eren, H. (1999). *Türk dilinin etimolojik sözlüğü*. Ankara: Bizim Büro.
- Ergönenç, D., Bulgarova, M. (2024). *Nogay Türkçesi sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- e-Derleme Sözlüğü, Türk Dil Kurumu.
- e-Güncel Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu.
- Ganiyev, F., Ahmet'yanov, R., Açıkgoz, H. (1997). *Tatarca-Türkçe sözlük*. Kazan-Moskova: İnsan.
- Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe sözcüklerin köken bilgisi sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Güner, G. (2016). Codex Cumanicus bağlamında Kumanların / Kıpçakların gündelik hayatına dair söz varlığı: eşya adları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1544-1560.
- Karadeniz, Y. (2017). Codex Cumanicus'ta bitki adları. *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 610-638.
- Koç, K., Bayniyazov, A. ve Başkapan, V. (2012). *Kazak Türkçesi- Türkiye Türkçesi sözlüğü*. İzmir: Birleşik.
- Koçak, M. (2021). *Karay Türkçesi ağızları tematik söz varlığı (Haliç-Lutsk, Kırım, Trakay)*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Kononov, A. (2000). Kıpçak, Kuman, Kumuk kavim adlarının etimolojisi üzerine. (çev. M. Uğurlu). *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10, 518-526.
- Maşkaraoğlu, S. (2023). *Kırım Tatar Türkçesi sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Özşahin, M. (2017). *Başkurt Türkçesi sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Öztürk, A. (2019). *Doğu Avrupa Kıpçak Türkçesinde Eski Türkçenin izleri, Eski Türkçenin izinde. Türkiye'de Eski Türkçe çalışmaları*. (ed. H. Yıldız) Ankara: Akçağ.
- Öztürk, A. (2019). *Karay Türkçesinde isim*. Erzurum: Fenomen.
- Öztürk, A. (2021). *Codex Cumanicus'ta Oğuzca etkisi, Oğuz Bitig modern ve tarihsel Oğuzca üzerine araştırmalar*. (ed. K. Azılı vd.). İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Pekacar, Ç. (2011). *Kumuk Türkçesi sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Pekacar, Ç., Türk, A. T. ve Yıldızlı, M. E. (2014). Codex Cumanicus ve Kumuk Türkçesinin söz varlığı: fiiller. *VIII. Milletler Arası Türkoloji Kongresi Bildiri Kitabı* (Ed. M. Özkan ve E. Doğan). İstanbul Üniversitesi, 30 Eylül 2012- 4 Ekim 2013, İstanbul, s. 293-307.
- Poyraz, E. (2020). Codex Cumanicus'ta organ ve vücut salgıları adları. *TURKOPHONE Türkçe Konuşurların Akademik Dergisi*, 7(3), 18-33.
- Sönmezler, D. (2020). Codex Cumanicus ve Kazan-Tatar Türkçesinin ortak söz varlığında askerî ve siyasî terminoloji üzerine bir değerlendirme. *Genel Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 49-64.
- Şirin, H. (2020). *Eski Türk yazıtları söz varlığı incelemesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tavkul, U. (2020). *Karaçay-Malkar sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

- Tietze, A. (2016). *Tarihî ve etimolojik Türkiye Türkçesi lügati*.
- Uygur, C. V. (2019). *Karakalpak Türkçesi sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Uğurlu, M. (2017). Yaz Kelimesi Üzerine. *VIII. Türk Dil Kurultayı Bildirileri*. Türk Dil Kurumu, 22-26 Mayıs 2017, Ankara, s. 2081-2091.
- Ünlü, S. (2012). *Karahanlı Türkçesi sözlüğü*. Konya: Eğitim.
- Yavuz Öz, D. (2020). 'Işık ve ateş kavram alanlarının ortak kökü *Ya- ve türevleri'. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(1), 1-25.
- Yudahin, K. K. (2011). *Kırgız sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Wilkins, J. (2021). *Handwörterbuch des Altuigurischen Altuigurisch – Deutsch – Türkisch*. Universitätsverlag Göttingen.

Extended Abstract

This study is based on the identification of geographical terms that were not previously considered in the Codex Cumanicus sample. In the study, first the geographical terms in the "Codex Cumanicus" published by M. Arğunşah and G. Güner (2022) will be scanned and the equivalents of the obtained data in the Kipchak group dialects will be given. In addition, the appearance of each data in the Old Turkish field will be explained under the relevant headings. Thus, the phonetic and morphological changes and origin information of the data identified in the work from Old Turkish to contemporary Kipchak Turkish dialects will be shown.

The work, which reflects the language of the Cuman-Kipchaks, is also very rich in terms of vocabulary. We can say that it covers many terms such as hymns, riddles, plant and animal names, color names, geographical terms, religious terms, war tools. The first publication of the Codex, whose author is unknown, was made by Count Geza Kuun in 1880. Although many thematic vocabulary studies have been carried out on the work, it has been observed that the geographical terms used in the work have not been addressed.

There are many studies on Codex Cumanicus. These are studies aimed at revealing the linguistic features and cultural value of the work. In fact, there are studies in the literature that focus on the quotations found in Codex Cumanicus, vocabulary elements overlapping with other contemporary Turkish dialects, some terminological concepts and different linguistic structures, centered on this work. In addition, it is seen that the work is frequently discussed in terms of vocabulary. Güner's (2017) item names in the work; Arğunşah's (2017) elements of Christian belief; The studies on plant names by Karadeniz (2017) and the names of organ-body secretions by Poyraz (2020) can be cited as examples of vocabulary studies on the work. In addition, Pekacar, Türk and Yıldızlı's (2014) study on the comparison of Codex Cumanicus and Kumuk Turkish in terms of verb vocabulary; Sönmezler Duran's (2021) study examines Kazan-Tatar Turkish and Codex Cumanicus in terms of military-political terminology; As Öztürk (2021) examines the influence of Oghuz language in Codex Cumanicus, studies show that the vocabulary elements in Codex Cumanicus are also examined comparatively with other dialects.

In this article, geographical terms in Codex Cumanicus, which have not previously been the subject of separate studies, are scanned and the equivalents of the recorded data in Old Turkish and contemporary Kipchak dialects are shown. It has been determined that many of the geographical term names in Codex Cumanicus were used from the Old Turkish period to today's Turkish dialects, and some geographical term names are only seen in this work.

40 words used as geographical terms were identified in the work, and these were evaluated under 8 categories in the study: landforms, water resources, settlement areas, directions, planet names, weather events, time expressions, place names.

In this study; The geographical terms in Codex Cumanicus were compared with contemporary Kipchak dialects. As a result of this study, it is seen that the geographical terms in Codex Cumanicus are largely preserved in contemporary Kipchak dialects with some phonetic changes. This situation is important as it shows that the main structure of Kipchak Turkish has been continuous for centuries and that changes in the language are largely shaped by environmental and cultural factors.

As a result, comparing the geographical terms in Codex Cumanicus with contemporary Kipchak dialects is an issue that should be emphasized in order to understand the processes of linguistic continuity and change.

While this comparative study will contribute to understanding the historical depths of Kipchak Turkish, it will also help comparative studies to be carried out in the future. The results of the research will also benefit broader vocabulary studies of the Kipchak language group. Based on the data obtained, the equivalents of the geographical place names identified in Codex Cumanicus are given. Based on the comparison data, the equivalents of the data determined in Codex Cumanicus were more commonly seen in the Karay and Crimean Tatar Turkish languages located in the Eastern European Kipchak Turkish geography. The importance of Karaite Turkish and Crimean Tatar Turkish in terms of preserving or continuing the data in Codex Cumanicus becomes more evident here.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/4 2024 s. 1218-1245, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

ÇAĞATAY TÜRKÇESİYLE YAZILMIŞ BİR VEFÂT-NÂME

Recep YÜRÜMEZ*

Geliş Tarihi: 24 Ekim 2024

Kabul Tarihi: 30 Kasım 2024

Öz

Arapça ölüm kelimesinden yola çıkarak başta peygamber efendimizin ölümü olmak üzere dört halife, din büyükleri ve kimi devlet adamları için yazılmaya başlanmış olan vefât-nâmelere Çağatay Türkçesinde de rastlanmaktadır. Doğu Türkistan'da Çağatay Türkçesinin Klasik Sonrası devrinde istinsah edildiği anlaşılan 322 varaklık risalenin içerisinde nesir olarak 281b-291a varakları arasında yer almakta olan eserin tam adı “vefât-nâme-i ân hazret şallâhü ‘aleyhi ve sellem”dir.

Eser, Allah’a hamd, peygamberimize salavat ile başladıktan sonra Hz. Peygamberin sağlığı bozulunca yerine namaz kıldırması için Hz. Ebubekir’i görevlendirmesi ve bu durumu gören sahabelerin hüzünlenmeleri ile başlamakta, Hz. Ukaşe ile Hz. Peygamberin helalleşmesinden sonra Hz. Peygamberin emaneti teslimi ile son bulmaktadır.

Yapmış olduğumuz çalışma ile eserin çeviri yazısı yapılmış, ses bilgisi, şekil bilgisi incelenmiştir. Ses bilgisi ve şekil bilgisinde gerekli görülen dil olayları ile birlikte Oğuz Türkçesi unsurları açıklanmıştır. Bu bağlamda çalışma kaleme alınırken eser incelemesine dayalı olması hasebiyle doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çağatay Türkçesi, vefât-nâme, vefât-ı nebi, gramer incelemesi, çeviri yazı.

A VEFÂT-NÂME WRITTEN IN CHAGATAI TURKIC

Abstract

Vefât-nâmes, which were initially written to commemorate the death of the Prophet and later extended to include the deaths of the four caliphs, prominent religious figures, and certain statesmen, are also found in Chagatai Turkish. One such vefât-nâme is part of a 322-folio manuscript that was copied in the Post-Classical period of Chagatai Turkish in East Turkistan. The work, located between folios 281b-291a in prose, is titled “vefât-nâme-i ân hazret şallâhü ‘aleyhi ve sellem.”

The work begins with praise to God and blessings upon the Prophet. It recounts how, when the Prophet’s health deteriorated, he appointed Hz. Abu Bakr to lead prayers in his place, which saddened the companions who witnessed this. The narrative concludes with the Prophet’s farewell and passing, after a final moment of reconciliation with Hz. Ukasha.

In this study, the text has been transcribed, and its phonological and morphological aspects have been analyzed. Language phenomena, along with Oghuz Turkish elements, are explained where necessary in the phonological

* Dr. Öğr. Üyesi; Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, recep.yurumez@gmail.com

and morphological sections. Since the study is based on an examination of the text, the document analysis technique was used.

Keywords: Chagatai Turkish, vefât-nâme, death of the Prophet, grammar analysis, transcription.

Giriş

Türk edebiyatının önemli kaynak eserleri olarak kabul gören el yazmaları, halk edebiyatı ve divan edebiyatına ait zengin nazım ve nesir halk kültürü materyallerini muhtevasında barındırmaktadır (Gün, 2022, s. 1246-1247). Bu bakımdan el yazmaları birer edebî ürün olmanın yanı sıra Türk dilini, tarihini, kültürünü, sanatını ortaya koymaları bakımından da büyük önem taşımaktadırlar. El yazmalarının tarih ve dil birliğini barındıran önemli dönemlerinden biri de Çağatay Türkçesi devridir (Yürümez, 2024a, s. 578).

İsmi Cengiz Han'ın oğlu Çağatay'dan almış olan Çağatay Türkçesi; Karadeniz, Kafkas Dağları, Hazar Denizi, Orta İran'ın kuzey ve doğusunda kalan Müslüman Türklerin 15-20. yüzyıllar arasında yazı dili olarak kullanılmıştır (Ercilasun, 2006, s. 400). Bu döneme başta Doğu Türkçesi olmak üzere farklı isimler veren Türkologlar da bulunmaktadır. Bu devirde de Türk İslam edebiyatının incisi olan kimisi yaygın olarak bilinen kimisi ise daha az bilinen pek çok edebî türde eser verilmiştir. Edebiyatımızda pek çok tür tasnif edilerek incelenmişken bazı türler henüz incelenmeyi beklemektedir. Arapça ölüm (URL-1) anlamına gelen vefat kelimesinden yola çıkılarak yazılmış olan vefât-nâmeler de incelenmeyi bekleyen türlerden birisidir. “Vefât-nâme; başta Hz. Peygamber olmak üzere diğer peygamberlerin, kimi din büyüklerinin, mutasavvıfların, devlet adamlarının ve tarihî simaların nasıl vefat ettiğini menkıbevi bir üslupla müstakil şekilde ele alan ekseriyeti mesnevi nazım formu ile bazen de mensur yazılmış eserlere verilen genel addır” (Kayaokay, 2021, s. 82). Tür olarak bakıldığında siyer-i nebinin bir parçası olan vefât-nâmeler, vefât-ı nebî adıyla da anılmaktadır. Peygamberimizin vefatı mevlit türündeki eserlerin de ana temalarındandır. Mevlit denince ilk akla gelen Vesîletü'n-Necât'ın da son bölümü Vefat-ı Nebî olmakla beraber mevlit okunurken icra edilmediği için kimi matbu baskılarından bu bölüm çıkarılmıştır (Eliaçık, 2023, s. 463). Vefât-nâmeler tarihî vakıayı hüznü bir eda ile anlatmakta ve bu yönleri ile mersiyeyle de benzerlik göstermektedirler.

Vefat kelimesinin çoğulu olan vefeyât teriminden faydalanılarak oluşturulmuş eserlere de vardır ve bunlara vefeyât-nâme denmektedir. Ölüm, ölüm belgesi anlamlarına gelen vefeyât kelimesinden yola çıkılarak yazılmaya başlanan bu eserlerin ilk ortaya çıkışı ravilerin ölüm tarihlerinin tespit edilerek kayıt altına alınması ile ilgilidir. Böylece hadislerin sahilliği bu noktadan da kontrol edilmeye çalışılmıştır. Terim, zaman içerisinde sahabe, muhaddis, fakih, hükümdar, vezir vb. gibi toplumda önemli şahsiyetlerin ölüm tarihlerinin yanı sıra bu kişiler hakkında bilgilere de yer verilmesi ile biyografik ve tarihî değeri yüksek edebî bir türün adına dönüşmüş (Donuk, 2017, s. 19-22) ve vefât-nâmelerden hem konu hem de tür olarak uzaklaşmıştır (URL-2).

Türk İslam edebiyatında vefât-nâmelere en çok Anadolu sahasında rastlanmaktadır. Şeyyâd Hamza'ya ait olan Vefât-ı Hazret-i Muhammed 'Aleyhi's-selâm (Turhal-Güner, 1996, s. 1-123), Fazlullâh Moral'ın Vefât-Nebî (Yıldız, 2015, s. 25-42), Ârif'in Vefât-ı Nebî (Baldemir, 1996, s. 1-189), Molla Veli'nin Vefât-ı Nebî (Özcan, 2012, s. 839-878), müellifi belli olmayan Vefât-ı İbrâhîm (Taşkesenlioğlu, 2022, s. 148-155), Vefât-ı Ebû Bekr-i Sıddîk (Sağlam, 2023, s. 477-490) gibi pek çok vefât-nâme örneği bulunmakta iken Çağatay Türkçesi ile bilinen tek

vefât-nâme Şemsi Âsî Özkendî mahlasını kullanmış olan Şemseddin Özkendî'ye aittir ve eser manzumdur (Kaba, 2022, s. 1043).

G. Jarring'in koleksiyonundan temin edilen 322 varaklık bir risalenin 281b-291a sayfalarında yer alan vefât-nâme-i ân hazret şallâhü 'aleyhi ve sellem adlı eser Çağatay Türkçesinin Klasik Sonrası devrine aittir. Risalede vefât-nâme haricinde Kâbus-nâme (H. 1235), Zafer-nâme, Mi'râc-nâme (H. 1211), Dürrül Mecâlis, Vefât-nâme-i Hazret-i Fâtıma, Kıyâmet-nâme, Râzî-nâme-i Hazret-i Mûsâ 'Aleyhi's-selâm ve en sonda ise isimsiz bir eser bulunmaktadır.

Risalenin ilk sayfası olan 1b'de Arap harfli bir mühür bulunmaktadır. Risalenin ilk eseri olan Kâbus-nâme'nin bulunduğu 137a sayfasının bitimindeki ferağ kaydında sene 1235 (1819-1820) aşure ayının 17'si salı günü şeklinde bir tarih yer almaktadır. El yazması risalenin ilk sayfasında siyah mürekkeple Arap harfleri ile bu kitabın Kâbus-nâme dirler, aynı sayfanın yukarı kısmında ise bir kütüphane mührü bulunmakta ve mührde Latin alfabesi ile G. Raquette Kaschgar, Türkestan yazmaktadır. Bu mührün biraz daha üstünde ise kurşun kalemle yazılmış Latin alfabesi ile G. Raquette, sayfanın ortalarında yine Latin alfabesi ile kurşun kalemle yazılmış G. Raquette 1784-1785 ibaresi yer almaktadır.

Risalenin tamamı gibi vefât-nâme-i ân hazret şallâhü 'aleyhi ve sellem de talik yazı ile aharlı kâğıt kullanılarak siyah mürekkeple yazılmıştır ancak bazı başlıklar için kırmızı mürekkepten faydalanılmıştır. Ayrıca metinde önemli görülen yerlerin üst tarafı kahverengi/koyu kırmızı ile çizilmiştir. Reddâde bulunan eserin her sayfası kenarlıklardır, 2 ayrı cetvelin bazıları ise yaldızlıdır. Risalenin ilk ve son sayfaları hariç geriye kalan tüm sayfalarında 15 satır bulunmaktadır. Eser, kahverengi kalın cilt kapaktır. Kapakta şemse ve salbek bulunurken köşebentli cildin üst, alt ve sağ taraflarında işlemeler yer almaktadır. Risalede hareke kullanılmamış olmakla beraber kimi ayet ve hadislerin bazı kelimeleri harekelenmiş bazı kelimelerde ise şeddeden faydalanılmıştır.¹

El yazması eserde, Allah'a hamt peygamberimize salavattan sonra peygamber efendimize ölüm meleğinin geleceğinin anlaşılması üzerine sahabelerin hüznüleri, ne yapacaklarını bilememeleri ve peygamberimizin sahabelerine Allah'ın fermanına, İslam'a sımsıkı sarılın demesi, sahabelerinin peygamberimize defin işlemelerinin nasıl yapılmasını istediğini sormaları ile başlamaktadır. Bu görüşmeden sonra gün geçtikçe peygamberimizin sağlığı bozulması, durumunun ağırlaşması ve namaza çıkamayacak duruma gelmesi üzerine Hz. Peygamberin imameti Hz. Ebubekir'e vermesi, Hz. Ebu Bekir'in mihraba çıkınca sahabelerin hüznün deryasına dalmaları, bunun üzerine peygamberimiz Hz. Ali ve Hz. Hamza'nın yardımları ile mescide gelişi, namazını kıldıktan sonra sahabeleriyle vedalaşması, o gecenin sabahında Hz. Ebu Bekir, Hz. Ömer, Hz. Osman, Hz. Ali, Hz. Hasan, Hz. Hüseyin, Hz. Ayşe, Hz. Halime ve Hz. Fatıma'nın bu gece gördükleri düşlerinden bahsetmeleri, peygamber efendimizin de bu düşleri tabir edişi, bu düşlerden sonra emaneti sahibine teslim edeceği vaktin iyice yaklaştığını anlayan peygamberimizin sohbet etmek için mescide gelip sahabeye öğütlerde bulunduktan sonra üzerinde hakkı olanların gelip almasını söylemesi ve Hz. Ukaşe'nin ayağa kalkarak, bir sefer dönüşü siz bana bir kamçı vurdunuz ben hakkımı istiyorum, demesi üzerine peygamberimizin Hz. Bilal'e o kamçıyı evden getirmesini söylemesi, Hz. Ukaşe'nin ilk gelen

¹ Geniş bilgi için bk. Yürümez, R. (2024b). Çağatay Türkçesiyle yazılmış bir risale. *IX. International Social Sciences Congress*, 27-29 Ekim 2024, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara, s. 62-71.

kamçının kendisine vurulduğunu iddia ettiği kamçı olmadığı noktasındaki itirazı üzerine Hz. Bilal'in özellikle o kamçıyı getirmeye gitmesi, bu esnada Hz. Ebu Bekir, Hz. Ömer, Hz. Osman ve Hz. Ali'nin kıssası karşı birçok varyant önermesine rağmen Hz. Ukaşe'nin bunlara razı olmaması kamçı getirilip peygamber efendimiz sırtını açınca nübüvvet mührünün görünmesi, Hz. Ukaşe'nin nübüvvet mührünü öpüp peygamberimizin ayaklarına kapanarak size sadece ben değil yüz bin Ukaşe feda olsun, demesi üzerine peygamberimizin Hz. Ukaşe'nin cennetlik olduğunu söylemesi canlı bir üslup ile anlatılmaktadır.

Mescitten çıkan peygamberimiz Hz. Aişe'nin evine geldi ve istirahat çekildi. Allah (c.c.) dört büyük melek başta olmak üzere bütün melekleri dünyaya gönderdi ve Hz. Azrail'e kabul etmesi durumunda peygamberimizin canını almasını söyledi. Kapıya gelen Hz. Azrail'i Hz. Fatıma eve almak istemedi ancak durumu fark eden peygamber efendimizin araya girmesiyle Hz. Fatıma kapıyı açtı ve Hz. Azrail ile Hz. Cebrail içeri girdi. Canını teslim etmeden önce peygamber Hz. Cebrail aracılığı ile kelime-i şahadet getirenlerin günahkâr olsalar dahi ilelebet cehennemde kalmayacağını sözünü aldıktan sonra canını teslim etti. Peygamberimizin vefatından sonra cümle âlem matem tuttu.

Çalışmanın içeriğine uygun olarak incelemede nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğinden istifade edilmiştir. Doküman incelemesi tekniği, bir çalışma konusundaki belge ve kayıtları bir araya getirerek belirli bir intizam ve kurala göre kodlayıp analiz etme işlemidir. Bu yöntemde inceleme yapılacak olan materyaller hem yazılı hem de görsel olabilir (Cansız Aktaş, 2014, s. 363). Bu çalışma, Klasik Sonrası Çağatay Türkçesine ait el yazması metnin çeviri yazısı, ses ve şekil bilgisi incelemesi ile sınırlıdır. Bahsi geçen metin art zamanlı, eş zamanlı ve gerekli görülen yerlerde çağdaş Türk lehçeleri ile de karşılaştırılarak incelenmiş; metinde yer alan Oğuz Türkçesi unsurları üzerinde de durulmuştur.

1. Ses Bilgisi

1.1. Ünlüler

1.1.2 Ünlü Olayları

1.1.2.1. Yuvarlaklaşma

1.1.2.1.1. İlerleyici Ünlü Benzeşmesi

ı>u: namāz oğuğuçı 282b/10, oğudılar 286a/14, kıılır irmiş-sin 290a/04, uyku 287b/15.

i>ü: yörütünler 288a/06, yörütkil 289b/04. Argunşah, bu fiili yöri->yörü- (Argunşah, 2018, s. 103), Ercilasın (Ercilasun, 2016, s. 73) ve Tekin yorı- (Tekin, 2016, s. 290), Von Gabain ise yor- ve yorı- (Von Gabain, 2007, s. 312) biçimlerinde yer almaktadır. Bu sebeple fiilde ı>ü (yuvarlaklaşma) ses değişiminden de söz edilebilir. Yöri- fiili dışında metinde bu ses değişimine berür-men 289a/09, sözleşsüz 288b/07 örneklerinde de rastlanmaktadır.

1.1.2.2. Düzleşme

ü>e: köterürler 285a/02

ü>i: beri 287b/01, indegil 283a/10

1.1.2.3. Genişleme

i>e: yigirme 290a/13

1.1.2.4. Daralma

a >i: imdi 282b/04

e >i: tivem 286b/08

1.1.2.5. Ünlü Birleşmesi

neçük 282b/05, nimerse 282b/08

1.1.2.6. Ünlü İncelmesi

i>i: iberdiler 286a/05, ibergenlerni 286a/05, imdi 282b/04

1.1.2.7. Ünlü Düşmesi

Vurgusuz Orta Hece Ünlüsünün Düşmesi

bağırınıñ 285b/01, boynını 284b/08, ilginde 284a/09, köñlümnin 285a/08-285a/09, ornidın 286b/03, ‘ömr 289a/15, vaqti 287a/01

1.2. Ünsüzler

Çağatay Türkçesinde yaygın olarak görülen tonlu ve tonsuz uyumu bozukluğuna metinde de rastlamak mümkündür. behiştin 290b/10, fırsatda 285b/05, kökdeki 290b/01, başımdaki 282b/09.

1.2.1. Ünsüz Değişmeleri

/b-/>/m-/: kórkar-men 282a/08, maña 282a/05, munça 290a/02, mundağ 290a/03, miñ 287a/08, meñizleri 283a/08

/-b-/>/-v-/: tivem 286b/08

/-b-/>/-y/: üylerige 285a/07, süyünçi 289a/15

-d-/>/-y-/ , /-d-/>/-y/: keyin 289b/07 (kidin), keydürdiler 283b/06 (ked-, keç-) (Eckmann, 2009, s. 39), koyup 283b/07 (kód-), uyqu 287b/15 (uğı-), ayağlarını 287b/07 (ađaq), ayrılığusıdur 286a/09 (açıl-).

/-k-/>/-ğ-/: ayağlarını 287b/07

/-k-/>/-h-/: yañşı 283b/08

/-p-/>/-f-/: tofrağ , 285a/03, ferişân 284a/04

/t-/>/d-/ , /-t-/>/-d-/: dep 289b/09, imdi 282b/04

/-z-/>/-s/: kalmas 286a/03, imes 287a/01

1.2.2. Ünsüz Düşmesi

Sonda /-b/: su 282b/09 (ET sub).

/-r-/ düşmesi bile 286a/11 ancak metin birle 287a/10 örneğinde olduğu gibi -r‘li varyantı da bulunmaktadır. imes 286b/13.

1.2.3. Ünsüz Türemesi

/y-/ türemesi: yığlaşur 287b/15 (ıgla-), yırakdın 288b/03 (ırak)

haqqı 268b/01, şerrini 285a/09, örneklerinde olduğu gibi Arapça bazı kelimelerde asli olarak var olan ikinci sesler Türkçede yalın hâldeyken ortaya çıkmamakta fakat yönelme, belirtme durumları; isim tamlaması ve iyelik eki aldıklarında ortaya çıkmaktadır.

1.2.4. İkizleşme

yette 288a/03

1.3. Hece Düşmesi

dünyāsıdur 285b/10, yokdur 290a/03, mendür-men 285a/11 örneklerinde olduğu gibi turur metinde ekleşerek -dur ve -dür biçimlerinde yer almaktadır. Ancak ekleşmediği örnekler de bulunmaktadır. içinde turur 286a/02, uluğu turur 284a/02, rencür turur 287a/01

2. Şekil Bilgisi

2.1. Yapım Ekleri

2.1.1. İsimden İsim Yapma Ekleri

+düz: kündüz 282b/02

+lığ/+lık/lik: atlığ 282a/01, ğamlığlarğa 286a/13, cānlıklarğa 281b/06, hürmetlik 288b/08 himmetlik 285b/04

+lık/+lig/+lik/+lık/+luğ/+luğ/+lük: aşılk 290a/14, kullığığa 283a/10, körmekligi 287b/06, bi- imāmetlik 283a/12, imāmetlikni 283a/14, ölmeklik 281b/06, ğariblikğa 290b/05, hoşnüdüğü 286a/02, hoşluğ 289a/12, karağuluk 290b/04, türlü 286b/05

+rak: yalağrak 287b/03

2.1.2. Fiilden İsim Yapma Ekleri

-çi: süyünçi 282a/06

-eñ: ireñlerniñ 284b/08

-ıl: yaratıldı irse 281b/09, yıkılıp 283b/02

-ku: uyku 287b/15

-ma: aytmağıl 286b/11, bil'almadım 284b/05, bolmasa 288a/06, bolmay 286b/02

-mağ: bolmağlık turur 285b/04

-mağ/-mek: aytmağ 289a/11, barmağ 283a/11, bolmağ 285b/04, kıлмаğ 285a/14, körmekligi 287b/06, ölmeklik 281b/06

-uğ: açuğ 289a/10

-üm: ölüm 281b/07, 286a/07

2.1.3. İsimden Fiil Yapma Ekleri

+daş: yandaştı 286b/09

+ıl: ayrılığusıdur 286a/09

+la/+le: akabaşladı 282a/11, başlap 283a/12, çaşlatmağa 285a/08, yādlatışıp 287b/15, sözleşürsüz 288b/07

2.1.4. Fiilden Fiil Yapma Ekleri

-ar/-ür: çıkardılar 290b/12, kopardılar 285a/04, keçürür-men 290a/09, keçürdiler 290a/14

-d/-t: estedip 284a/03, yādlatışıp 287b/15, çaşlatmağa 285a/08, yorutuñlar 288a/06, yādlatışıp 287b/15

-dur/-dür/-tür: ağdurdılar 290b/09, kıldurğıl 285b/12, kıldursun 282b/09, keydürdiler 283b/06, keltürdi 281b/09, keltürdiler 290b/13

-ış/-ş: yādlatışıp 287b/15, sözleşürsüz 288b/07, yığlaşur irdi 287b/15, yığlaşurmiz 285a/07, yığlaşılilar 290b/04, tarkaşılilar 287b/14

-kür: yetkürdiler 291a/04, yetkürse 290b/09, yetkürünler 288a/05

-t: aytay 286b/02, aytğıl 283a/11, aytıñ 283a/03, aytmağıl 286b/11, aytmağ 289a/11, sürtüp 287b/07

-ul: koşulğaysin 285b/05

-ün: süyünçi 289a/014

2.2. İsim Çekimi

2.2.1. Çokluk Eki

+lar/+ler: ağrıklarğa 286a/12, asmānlarnıñ 289a/09, başıñızlarğa 285a/02, bular 289a/12, cevāhirlerni 290b/10, dermāndelerğa 286a/13, dürrlerni 290b/11, ferışteler 282b/12, işler 282b/03

cevāhirlerni 290b/10

2.2.2. İyelik Ekleri

+ım/+im/+m/+um/+üm: ayağımđın 282b/13, bağırmıñ 285b/01, başımđaki 282b/09, kızım 283a/03, belimni 383b/05, engüşterim 284a/09, mecālim 283a/14, peygamberim 288b/15, şahābelerim 286a/10, babam 283a/04, da'vām 286b/04, ilgimde 284a/09, kaçımını 286b/10, tivem 286b/08, dostum 288a/05, köñlüm 285b/02, közümnıñ 285a/08

+ıñ/+iñ/+ñ: ihlāşıñğa 287b/09, kahrıñ 287b/01, yanıñlarına 288b/04, meniñ 283a/14, meniñdik 287b/08, seniñ 284b/08, yürekiñ 284b/09, da'vāñ 286b/05, töreñ 284b/09

+ı/+i/+i: ornığın 286b/03, içide 281b/05, içinde 289a/15, içinde turur 286a/02, bergenige 286a/03, egerini 286a/07, eşiği 289a/10, haberi 289a/12, hilkatı 281b/09

+sı/+si: arasında 283b/13, barçası 287b/04, dünyāsıđur 285b/10, gavğāsıđur 285a/05, rızāsı 287a/15, biribirisidin 286a/09, çāresi 281b/08, ikisi 288a/01, ötrüside 282a/02, süresi 282a/10, töresi 284b/08

+ımız: başımızğa 282b/03, dostlarımız 282a/13

+ıñız/+ñiz: başıñızlarğa 285a/02, destārıñız 283b/14, fedāiñiz 287b/08, ümmetleriñizniñ 285b/10, tivenizge 286b/09

+nızlar, +uñız/+uñuz: barçañızlarnı 288a/07, uluğñızlar 284a/02, rüñuzğa 289a/11

+lerñiz: ümmetlerñizdin 289a/15

+ıñlar/+ıñler: mālıñlarda 286a/03, kısmetiñler 286b/01

+ları/+leri: aççığları 287a/03, ayağlarını 287b/07, barçaları 285a/07, dostlarımız 282a/13, kaçlarığa 282b/03, kollarığa 286b/06, bedenlerige 288b/06, çehreleri 282b/01, ferişteleri 288a/04, harfleri 284a/15, köñüllerini 282b/14

2.2.3. Zamir n'si

Efendioğlu Çağatay Türkçesinde 3. Tekil şahıs ekinden sonra zamir n'si kullanılmaz, demekle birlikte yaptığı çalışmada bu eke rastlandığını (Efendioğlu, 2021, s. 15); Ulutaş ise aitlik eki ve 3. şahıs iyelik eki ve hâl eklerinden sonra ünlü çatışması yaşanmadığı için işlevsizleşen zamir n'sinin sadece Çağatay Türkçesinde değil devamı olan Özbek ve Yeni Uygur Türkçelerinde de kullanılmadığını belirtmektedir (Ulutaş, 2017, s. 459). Çalışmış olduğumuz metinde hem zamir n'li hem de içinde 288a/10 örneğinde olduğu gibi zamir n'siz örnek bulunmaktadır.

+n: içinde 289a/15, içinde turur 286a/02, yanıñlarına 288b/04, şahābelerine 282b/06

2.2.4. Aitlik Eki

+kı/+ki: başımdaki 282b/09, zamāndaki 289a/13, kökteki 290b/01, bukünki 286a/15, kökteki 285a/10, yerdeki 288a/04, yeryüzideki 290b/01

2.3. Durum Ekleri

2.3.1. Yalın Durum

kiçe 282b/02, kim 284a/15, tofrağ 284b/14, sol 286b/06

2.3.2. İlgı Durumu Eki

+iñ: meniñ 283a/14, meniñdik 287b/08, seniñ 284b/08

+nıñ/+niñ: anhāniñ 288b/062, arabniñ 284a/02, asmānlarnıñ 289a/09, ayınıñ 286a/02, Bilālñiñ 283a/06, bizniñ 282a/13, ekremniñ 290b/14, ireñlerniñ 284b/08, ümmetlerimniñ 289a/13

2.3.3. Belirtme Durumu

+ı/+i: alıda 289a/01, aşı 285b/08, ayını 286a/01, boynını 284b/08, kolıdın 287b/06, kolığa 287a/05, yaşı 282b/14, tonı 282b/10, öziniñ 290a/05, şerrini 284b/04

+nı/+ni: cānlarını 290b/09, ibergenni 286a/05, ayağlarını 287b/07, ayını 286a/01, dostlarını 288b/13, haqqını 286a/04, halkını 283a/10, ayetni 286a/07, behiştini 288a/10, belimni 383b/05, egerini 286a/07, eşikni 288b/10

2.3.4. Yönelme Durumu

+ğa/+ge/+ke: ağıqlarğa 286a/12, başımğa 284/15, başımızğa 282b/03, başıñızlarğa 285a/02, başlarığa 283b/06, behiştge 288a/09, bergenige 286a/03, Bilālge 285b/12, bizge 282a/11, 282b/03, kıyāmetge 282a/14, küñge 282b/02, kökke 290b/09

Çağatay Türkçesinde teklik ve çokluk 3. kişi iyelik ekinden sonra yönelme durumu eki +A geldiğinde araya zamir n'si girer (Argunşah, 2018, s. 146).

+na/+ne: yanınlarına 288b/04, şahâbelerine 282b/06

2.3.5. Bulunma Durumu

+da/+de: aldıda 287a/04, alıda 289a/01, arasında 283b/13, dünyâda 286b/01, fırsatda 285b/05, kaşlarında 286b/12, eşikte 288b/08, hücrelerinde 285a/04, içide 281b/05, ilgimde 284a/09, kökdeki 285a/10, künde 286a/15, 291a/03, ötrüsude 282a/02, vaktide 282b/15

2.3.6. Ayrılma Durumu

+dın/+din: Allâhdın 282a/07, ayağımdın 282b/13, başımdın 282b/13, kaşlarıdın 282b/15, kolıdın 287b/06, kucağımdın 285a/10, behiştin 290b/10, birbirdin 288b/13, digerdin 291a/04, hâldin 282a/09, kimdin 287a/15

+ın: astın 284/15 (ol taht astın başımğa tofrağ saçar) +ın ekinin ayrılma durumu anlamı verdiği görülmektedir.

2.3.7. Eşitlik Durumu

+ıça: fermâniça 282b/05, orniça 288a/11

2.3.8. Vasıta Durumu

birle 286a/07, bile 286a/11

Metinde vasıta durumu edatlar ile sağlanmıştır.

2.4. Sayılar

2.4.1. Asıl Sayılar

bir 283b/06, üç 286b/02, yette 288a/04, on ikisi 288a/01, altmış üç 290a/13, yüz 287a/08, iki yüz 287a/06, üç yüz 287a/14, miñ 287a/08, miñ bir 286b/04, üç miñ 286b/06, on miñ 282a/15, yetmiş miñ 291a/01-02, yüz miñ 287b/08

2.5. Fiilimsiler

2.5.1. İsim-Fiiller

-mağ: bolmağlık turur 285b/04

-mağ/-mek: aytmak 289a/11, barmağ 283a/11, bolmak 285b/04, kılmak 285a/14, körmekliği 287b/06, ölmeklik 281b/06

2.5.2. Sıfat-Fiiller

-ğan/-gen/-ken: alıpbaradurğan 286b/15, baradurğan 286b/14, bolğan 284b/03, bolğanlarını 288b/04, kılmagan 285b/06, urğan 286b/10, 286b/13, bergeniğe 286a/03, estegen 284a/11, yegen 281b/07, içken 281b/07, ötken 287b/14, keçikken 287b/14

-ğuçı: oğuğuçı 282b/10

-ğu-sı: ayrılğusıdur 286a/09, kalğusıdur 286a/09

2.5.3. Zarf-Fiiller

-a/-e: akabaşladı 284a/05, alıpbaradurğan 286b/15, baradurğan 286b/14, bilealmadım 285a/09

-arda: koyarda 282b/13

-gende: kelgende 282a/06

-ğalı: kılğalı 288b/12, sorgalı 289a/02

-ğunça: barğunça 283a/14, tatmağunça 281b/07

-ıp/-p/-up-üp: alıp 281b/11, asıkıp 285a/05, baqıp 282a/03, barıp 283a/11, çıkıp 282a/15, kılıp 285b/05, saçıp 285a/03, başlap 283a/12, dip 282b/04, estep 284a/03, ötep 291a/03, yığlap 282b/08, bolup 282a/15, kopup 286a/11, koyup 282b/09, kuçup 284b/08, olturupsiz 284/15, turup 286a/11, tutup 383b/05, keltürüp 286a/07, körüp 283b/01, ötüp 282a/09, sürtüp 287b/07, yügürüp 286a/10

-may: bolmaydur 289a/12

-sığa: tañlasığa 283b/10. ET’de daha çok geleceğe yönelik ihtiyaç bildiren sıfat ve adlar türetmiş olan fiilden isim yapma eki -sIk (-g)/-sUk (-g) (Korkmaz, 2022, s. 169) eki son sesinin düşmesi ve yönelme durumu ekiyle birlikte /-A kadar/ anlamında zarf fiil oluşturmuştur.

-y: bolmay 286b/02, kılmaydur 288b/09, sözleydür 288b/08, tileydur 287a/02

2.6. Fiiller

2.6.1. Şahıs Ekleri

2.6.1.1. Zamir Menşeli/Birinci Tip Şahıs Ekleri

Tekil

-men: bolğaymen 286b/10, korqarmen 282a/08

-sın/-sin: kılmışsın 287b/10, bolğaysın 284b/10

-siz: bolursiz 282a/07, olturupsiz 284/15, tilermüsiz 287a/13

ø: kelür 287a/03, bolğay 282a/09

Çoğul

-miz: yığlaşurmiz 285a/07, kılğaymiz 282b/04

-sızlar/-sizler: yıglarsızlar 285a/03, kelgeysizler 288b/04

-lAr: bolupdurlar 283a/09, ötegeyler 282b/07

-ış: yädlatışıp 287b/15. -ış işteşlik eki çağdaş Türk lehçelerinden Kırgız Türkçesi, Yeni Uygur Türkçesi, Altay Türkçesi ve Özbek Türkçesinde fiil çekiminde 3. çokluk şahıs eki olarak da kullanılmaktadır (Kasapoğlu Çengel, 2020, 153; Özeren, 2020, s. 386; Öztürk, 2020, s. 52-53; Güner Dilek, 2022, s. 44; Coşkun, 2017, 121).

2.6.1.2. İyelik Menşeli/İkinci Tip Şahıs Ekleri

Tekil

-m: bilalmadım 284b/05, estedim 284a/10, eşittim 282a/07, kılsam 284a/03

ø: berdi 289a/014, koydı 286b/12, yetkürse 290b/09

Çoğul

-k: barduğ 286b/08, tüştük 290b/05, körsek 288b/02

-ñiz/-ñiz/-ñler/-ñuz/-ñiz/-ñüz: tapalmadıñız 284a/03, irdiñiz 286a/13, keldiñler 288b/03, urduñuz 286b/09, kördüñiz 284a/08, kördüñüz 283b/14

-ñizler/-ñlar: kördüñizler 284b/14, keldiñler 288b/03, kılsañlar 288a/07

-lar: ağdurdılar 290b/09, berdiler 287a/03

2.6.1.3. Emir Menşeli/ Üçüncü Tip Şahıs Ekleri

Tekil

-ay: aytay 286b/02, kopay 283b/04

-sun/-sün: kıldursun 282b/09, bersün 282b/09

ø: alğıl 287a/06, kelgil 286b/11

Çoğul

-ıñlar/-iñler/-ıñlar/-iñler/-uñlar/-üñler: barıñlar 285b/14, biliñler 286a/02, bolmañlar 286a/06, tileñler 286b/01, boluñlar 282a/04, yetkürüñler 288a/05

-sunlar/-sünler: tutsunlar 282a/14, kirsünler 288b/11

2.6.2. Fiil Çekimi

2.6.2.1. Bildirme Kipleri

2.6.2.1.1. Görülen Geçmiş Zaman

Tekil

-dım/-dim/-düm/-tim: bilealmadım 285a/09, bil'almadım 283b/13, kıldım 283a/15, tapmadım 284b/01, tap'almadım 283b/15, bilmedim 284a/13, estedim 284a/10, istedim 283b/15, kördüm 283b/12, eşittim 282a/07

-dı/-di/-tı/-ti: aydı 283a/13, bardı 283a/06, boldı 282a/05, kaldı 282a/14, kalmadı 284b/07, kıldı 282a/15, koydı 286b/12, barirdi 282a/01, berdi 289a/014, didi 283a/15, keldi 281b/06, tiledi 286b/15, ayttı 281b/11, yandaştı 286b/09, ketti 284b/07, ötti 282b/15, tüştü 284a/09

Çoğul

-duğ/-dük/-tük: barduğ 286b/08, kalduğ 290b/05, keldük 289a/03, kördük 284b/12, bil'almadük 284b/12, tüştük 290b/05

-dıñız/-diñiz/-diñler/-duñuz/-düñiz/-düñüz: tap'almadıñız 284a/03, irdiñiz 286a/13, keldiñiz 289a/02, keldiñler 288b/03, urduñuz 286b/09, kördüñiz 284a/08, kördüñüz 283b/14

-diñler: keldiñler 288b/03

-düñizler: kördüñizler 284b/14

-dılar:/-diler/-tılar/-tiler: ağdurdılar 290b/09, aydılar 282a/03, bardılar 287b/14, boldılar 282a/06, çıkardılar 290b/12, kaldılar 285a/04, okıdılar 287b/11, cevāb berdiler 285a/05, berdiler 287a/03, didiler 282a/05, keldiler 282a/15, keltürdiler 290b/13, açtılar 287b/04, ayttılar 282b/08, baqtılar 286b/06, çıktılar 282b/15, saçtılar 290b/03, yığlaştılar 290b/04, tarkaştılar 287b/14, tuttılar 290b/02, tüştiler 283b/02

Olumsuz

-madım: tapaalmadım 284a/10, bilmedim 284a/13

-madı: kalmadı 285b/03

-mesejiz: birmesejiz 287a/02

-madılar: koyalmadılar 283b/04

2.6.2.1.2. Öğrenilen Geçmiş Zaman

Tekil

-mışsın: kılmışsın 287b/10

-miş: bilmiş 282a/04, körmiş 283b/10

Çoğul

-ıpdurlar/-updurlar: kılıpdurlar 289a/10, bolupdurlar 283a/09

2.6.2.1.3. Geniş Zaman

Tekil

-ar-men/ür-men: kırkar-men 282a/08, bolur-men 284b/03, keçürür-men 290a/09

-ur/-ür: aytur 285b/05, berür 281b/05, keçürdiler 290a/14, kelür 287a/03

Çoğul

-urmiz: yığlaşurmiz 285a/07

-rsiz/-ursiz/-ürsiz: tilermsüz 287a/13, bolursüz 282a/07, sözleşürsüz 288b/07

-rsizler: yığlarsızlar 285a/03

-ürler: köterürler 285a/02

Olumsuz

-mes-men: tilemesmen 287a/07

-mas/-mes: kalmas 286a/03, imes 286b/13, tut'almas 286b/11

-mes-miz: kelmesmiz 288b/06

-maslar: çık'almaslar 283a/04

2.6.2.1.4. Şimdiki Zaman

Tekil

-ydu/-ydu: tileydu 287a/02, kılmaydu 288b/09, sözleydu 288b/08

2.6.2.1.5. Gelecek Zaman (A)

Tekil

-gay-men: bolgay-men 286b/10, kılgay-men 288a/07

-gay-sin: bolgay-sin 284b/10, koşulgay-sin 285b/05

-gaysiz: tapmagaysiz 284a/03, tap'almagaysiz 285a/12

-gay: bolgay 282a/09, kılgay 285b/07, sığay 284b/09, yugay 282b/07

Çoğul

-ğaymiz: kılgaymiz 282b/04

-geysizler: kelgeysizler 288b/04, ötkeysizler 282b/12

-geyler: ötegeyler 282b/07

2.6.2.1.5. Gelecek Zaman (B)

-ğumdu: kılgumdu 282a/08

-ğusı: ayrılğusıdu 286a/09, kalğusıdu 286a/09

-GU sıfat-fiil eki gelecek zaman ile birlikte bazen gereklilik, istek, şart da bildirebilir.

2.6.2.2. Tasarlama Kipleri**2.6.2.2.1. Emir Kipi**

Tekil

-eyim: haber ideyim 286a/10

-ayın: kılayın 285b/14

-ğil/-gil: alğil 287a/06, aytğil 283a/11, aytmağil 286b/11, bargil 286b/10, bolğil 283a/09, indegil 283a/10, kelgil 286b/11

-sun/-sün: kıldursun 282b/09, bersün 282b/09

Çoğul

-alı: kılalı 282b/08

-ıñ/-iñ/-ñ: açın 288b/10, aytın 283a/03, beriñ 287a/02, bolmañ 285a/14, kıлмаñ 286a/03, kırkmañ 285a/06, yıglamañ 285a/13

-ıñlar/-iñler/-ñlar/-ñler/-uñlar/-üñler: barınlar 285b/14, kalınlar 283b/09, kınlılar 282b/10, bilinler 286a/02, bolmañlar 286a/06, kıлмаñlar 286a/06, yaşımañlar 286b/01, saqlañlar 286a/04, tileñler 286b/01, boluñlar 282a/04, kırkuñlar 283b/09, yorutuñlar 288a/06, tutuñlar 288a/15, yetkürüñler 288a/05

-sunlar/-sünler: tutsunlar 282a/14, kirsünler 288b/11

2.6.2.2.2. Şart Kipi

Tekil

-sam: kılsam 284a/03, kıysam 288b/09

-sa/-se: bolmasa 288a/06, bolsa 282a/08, kerek bolsa 287a/13, yetkürse 290b/09, yetse 282b/05, tüşse 282b/03

Çoğul

-sek: kelsek 282b/03, körsek 288b/02

-sañız/-señiz: bolsañız 287b/03, birmeseñiz 287a/02

-sañlar: kılsañlar 288a/07

2.6.3. Birleşik Çekim

2.6.3.1. Hikâye Birleşik Zaman

2.6.3.1.1. Görülen Geçmiş Zaman Hikâyesi

-ar ir-: saçar irdük 284/15

2.6.3.1.2. Öğrenilen Geçmiş Zaman Hikâyesi

-miş irdim: kiymiş irdim 284b/06

-ıp irdi/-üp irdi: alıp irdi 287a/05, ötüp irdi 282a/12

-ğan irdi: bolğan imes irdi 286b/07

-ıp irdiler/-up irdiler: kılıp irdiler 291a/04, üstün turup irdiler 282a/02

2.6.3.1.3. Geniş Zamanın Hikâyesi/Şimdiki Zamanın Hikâyesi

Tekil

-ür irdim: kelür irdim 286b/08

-urlar irdi: ayturlar irdi 282b/02, yığlaşur irdi 287b/15

-ur irdiler: aytur irdiler 286b/07, kılıur irdiler 282b/04

-ğan-imes irdi: bolğan imes irdi 286b/07

2.6.3.2. Şart Birleşik Çekimi

2.6.3.2.1. Görülen Geçmiş Zaman Şartı

Tekil

-dı irse: boldı irse 282a/01, keldi irse 282a/10, yaratıldı irse 281b/09

Çoğul

-diler erse: didiler irse 288b/06

2.6.3.2.2. Gereklik Kipinin Şartı

kerek bolsa: kerek bolsa 287a/13

2.6.3.3. Ek-Fiil**2.6.3.3.1. Ek-Fiil + Görülen Geçmiş Zaman**

Tekil

+da ir/+de ir: başımda irdi 283b/15, hâdişede irdi 284a/05, 284b/10, ilgimde irdi 284a/15

+i ir: küni irdi 288a/01

+mız irdiler: atamız irdiler 286a/11

men irdim 284a/02

2.6.3.3.2. Ek-Fiil + Öğrenilen Geçmiş Zaman

Tekil

-ipdür/-üpdür: kelipdür 288b/08, kelipdür 288b/12, kelüpdür 288b/14

-miş turur: kelmiş turur 282a/11

Çoğul

-ıp durlar: tartıp durlar 286a/07

2.6.3.3.3. Ek-Fiil + Geniş Zaman

Tekil

+de tur: içinde turur 286a/02

+dur/+dür/+tur: ayrılığusıdur 286a/09, dünyāsıdur 285b/10, gavğāsıdur 285a/05, kalğusıdur 286a/09, nātevāndur 283a/04, tapıpdur 282b/01, imesdür 288b/10

+ı tur: uluğı turur 284a/02, yoktur 281b/08, 285a/14

+iñ tur: yürekiñ turur men 284b/09

+lık tur: bolmağlık turur 285b/04

+dürmen: mendürmen 285a/11

turur-men: yürekiñ turur-men 284b/09

-ur-men: turur-men 284a/10

tururlar: rencür tururlar 288a/15, uluğı turur 284a/02

2.6.3.3.4. Ek-Fiil + Şart Kipi

bolsa: ‘Ukāşe bolsa 287b/08, rāzı bolsa 288a/05-288a/06, nāzil bolsa 282a/08

2.6.3.4. Birleşik Fiiller**2.6.3.4.1. Yeterlilik Fiilleri**

-aal/-eal-/’al-: tapaalmadım 284a/10, bil’almadım 284b/05, koy’almadılar 283b/04, tap’almağaysız 284a/12, bilealmadım 285a/09

2.6.3.4.2. Süreklilik Fiili

-abaş: aķabaşladı 282a/11, 284a/05, 284b/02

-adur: baradurġan 286b/14

2.6.3.4.3. Tezlik Fiili

-ıp kel: alıp kelip 287a/04, alıp keldiler 285b/15

-ip kel: kirip keldiler 284a/06, yetip keldiler 289a/06

2.7. Soru Eki

-mu/-mü: barmu 288b/02, bolġaymu 290a/07, keldiġizmi 289a/02, tilermişiz 287a/13

2.8. Metinde Tespit Edilen Oġuzca Unsurlar

Çaġatay Türkçesinde kılur irdiler 282b/04, kelür 289a/05, sözleşürsüz 288b/07 misallerindeki görüldüğü üzere Oġuz Türkçesinin etkisiyle geniş zamanın yardımcı ünlüsünde yuvarlaklaşma görülebilir (Eker, 2012, s. 68). kelüpdür 288b/14 örneğinde görüldüğü gibi öğrenilen geçmiş zaman ekindeki yuvarlaklaşmada da Oġuz Türkçesi etkisinden söz edilebilir. Seyyid Kasımî destanlarında eşittük, olduġ örneklerinde de rastlanan görülen geçmiş zaman ekindeki yuvarlaklaşma Oġuz Türkçesi tesiriyledir (Eker, 2010, s. 69). Metinde bu duruma örnek bil'almadük 284b/12 bulunmaktadır.

Eski Anadolu Türkçesinde emir kipi üçüncü tekil şahıs eki -sUn biçimindedir (Gülsevin, 1997, s. 105). Eker, Çaġatay Türkçesinde bu ekte meydana gelen yuvarlaklaşmanın EAT etkisiyle olduğunu söylerken (Eker, 2012, s. 68) Eckmann ise bu dönemde az da olsa yuvarlak ünlülü varyantın da olduğunu belirtmektedir (Eckmann, 2009, s. 123). Metinde bu duruma bersün 282b/09, körsün 285b/13, kirsünler 288b/11 örnekleri yer almaktadır.

Çaġatay Türkçesinde patlayıcı -art damak ünsüzü /k/ yerine sızıcı-art damak ünsüzü /h/nın kullanılması, EAT tesiriyledir (Orak, 1995, s. 6). Metinde bu duruma yahşı 283b/08 kelimesi örnek olarak verilebilir.

ET, tég Çaġatay Türkçesinde bazı metinlerde korunmuş olmakla beraber bazı metinlerde Oġuz Türkçesi etkisiyle meniġdik 287b/08 örneğinde görüldüğü üzere /dik/ olmuştur (Efendioġlu, 2019 s. 15).

Çaġatay Türkçesinde belirtme durumu eki +nI, +n şeklindeyken Oġuz Türkçesi etkisiyle +I da görülebilmektedir. Metinde aşı 285b/08, öziniġ 290a/05 kelimeleri bu duruma örnektir.

3. Çeviri Yazı

281b

281b/01 bismi'l-lāhi'r-rahmāni'r-rahīm

281b/02 vefāt-nāme-i ān ġazret şallāhü 'aleyhi ve sellem 281b/03 elġamdüli'l-lāhi rabbi'l-'alemīn vel-'ākıbetühü li'l-muttaġin ve's-şalātu ve's-selāmu 'alā 281b/04 rasülihi Muġammedün ve 'ālihi ve aşġābihi ecme'īn ġamd-i bī-ġad ve šenā-yı bī-'aded ol Perverdigār 'ālemġa kim 281b/05 ağır kelāmı içide ġaber berür kim ġavlühü te'ālā küllü nefsin zā'ıķatü'l-mevti² 281b/06 āyeti keldi ölmeklik üçün külli cānlıķlarġa ġvāh melek ġvāh adam ġvāh

² Kuran-ı Kerim, 29/57 ayetin bir bölümü "Her canlı ölümü tadacak", URL-3.

281b/07 dıv peri vuhüş tuyūr ni‘met yegen ve içken ölüm şerbeti tatmağunça 281b/08 çaresi yoktur kaçan kim hazret-i Muḥammed Muṣṭafā şalla‘l-lāhü ‘aleyhi ve sellemğa risālet 281b/09 hilḳati yaratıldı irse hazret-i Cebrā‘il ‘aleyhi’s-selām bu āyetni keltürdi ḳavlühü 281b/10 te‘ālā ‘ikra bismi rabbike‘l-lezi ḫalaḳ ḫalaḳa‘l-insāne min ‘alaḳ 281b/11 ‘ikra³ ahır ayttı kim hazret-i Peyğamber şalla‘l-lāhü ‘aleyhi ve sellemğa Cebrā‘il ‘aleyhi’s-selām alıp 281b/12 keldi⁴ bu āyet irdi ḳavlühü te‘ālā elyevme ekmeltü leküm dıniküm 281b/13 ve etmentü ‘aleyküm ni‘meti veraziyetü lekümü‘l-islāme nāzil⁵

282a

282a/01 boldı irse hazret-i Peyğamber ‘aleyhi’s-selām ğaltān atlığ bir tüde bar irdi 282a/02 Medineniñ ötrüside ol tüde üstün turup irdiler hazret-i Cebrā‘il 282a/03 bu āyetni keltürdi hazret-i Peyğamber ‘aleyhi’s-selām şahābelerğa bakıp aydılar ki ey 282a/04 şahābelerim bilmiş boluñlar kim āḫiret seferi maña yaqın keldi şeri‘at 282a/05 ḫaḳıḳat maña nāzil boldı şahābeler didiler şahābeler şādmān boldı hazret-i Ebābekr-i 282a/06 Şiddīḳ (ra) bisyār ğamğın boldılar suvāl kıldılar ki yā Ebābekr-i Şiddīḳ süyünçi va‘desi kelgende 282a/07 siz ne üçün ğamğın bolur-siz aydılar men hazretdin andağ eşittim ki kaçan kim Allāh- 282a/08 -dın ḫaḳıḳat ‘ilmi nāzil bolsa men āḫiret seferi kılgımdur ne üçün kim ḳorḳar-men 282a/09 bu süyünçi sizge ğam bolğay didiler bu ḫāldin keyin niçe kün ötüp izācā‘e 282a/10 nasrullāhi vel-feth⁶ süresi keldi irse rasül ‘aleyhi’s-selāmniñ mübārek közleridin 282a/11 yaş aḳabaşladı aydılar ey şahābelerim bizge sefer vaḳti yaqın kelmiş turur 282a/12 didiler bir neçe kün ötüp irdi hazret-i Peyğamber ‘aleyhi’s-selām bī-ḫuzūr boldılar 282a/13 Bilālğa aydılar ki ey Bilāl münādi kılgıl bizniñ dostlarımız cem‘ bolsun 282a/14 meni ğanımet tutsunlar Medine ḫālī ḳalğusıdur dıdār kıyāmetge baḳı ḳaldı 282a/15 didiler Bilāl çıqıp münādi kıldı on miñ şahābe cem‘ bolup keldiler hazret-i

282b

282b/01 Peyğamber şalla‘l-lāhü ‘aleyhi ve sellemni kördiler ki mübārek çehreleri tağayyūr tapıpdur kündin 282b/02 küñge renleri ziyāde boldı şahābeler kiçe ve küñdüz cem‘ bolup ayturlar irdi 282b/03 bizge her niçe müşkil işler başımızğa tüşse ḫazretleri ḳaşlarığa kelsek 282b/04 ḫall kılar irdiler imdi neçük kılgaymız dip suvāl kıldılar ki yā rasülallāh sizlerge 282b/05 taḳdīr yetse biz neçük kılgaymız ān ḫazret aydılar ki Teḫri te‘ālāniñ fermāniça iş 282b/06 kıluñlar ve İslām içide üstüvār boluñlar şahābelerine sordılar yā rasül- 282b/07 -allāh sizlerni kim yuğay namāzlarını ne tertip birle ötegeyler āḫiret tonlarını 282b/08 ne nimerse bile kılalı didiler hazret-i Peyğamber ‘aleyhi’s selām yığlap ayttılar kim meni 282b/09 murtaza ‘Ali ğusl kıldursun İbni ‘Abbās su ḳoyup bersün uşbu başımdaḳı 282b/10 destārımni āḫiret tonı kıluñlar⁷ namāz oḳuğuşu Cebrā‘il Mikā‘il ‘aleyhi’s-selām 282b/11 İsrāfīl ‘aleyhi’s-selām ve ‘Azrā‘i ‘aleyhi’s-selām her birleri öz ḳavmleri birle andın 282b/12 keyin cem‘ feriştelere andın keyin sizler heme ümmetlerim cem‘ bolup ötkesizler 282b/13 laḫdge ḳoyarda başımdın ḫazret-

³ Kuran-ı Kerim, 96/1-3 ayetlerin bir bölümü “Yaratan rabbinin adıyla oku! O, insanı alaktan (asılıp tutunan zigottan) yaratmıştır. Oku!”, URL-4.

⁴ Metinde kil-‘dir, ancak sadece 3 yerde bu varyant kullanıldığı için yazımda birlik olması maksadıyla kel- biçimi tercih edilmiştir.

⁵ Kuran-ı Kerim, 5/3. ayetin bir kısmı “Bugün sizin için dininizi kemale erdirdim, size nimetimi tamamladım, sizin için din olarak İslâmiyet’i beğendim”, URL-5.

⁶ Kuran-ı Kerim, 110/1 “Allah’ın yardımı gelip fetih gerçekleştiğinde”, URL-6.

⁷ Hz. Peyğamberin sarığını kefen olarak kullandırmasına benzer bir durum Kırgız kadınlarının baş giyimi olan “eleçek” için de geçerlidir. Geniş bilgi için bk. Mayramgül, Dıykanbay, “Kırgız Kadınlarında Saç, Başlık ve Statü”, Milli Folklor, Cilt 17, Yıl 33, Ankara 2021, s. 204.

i Ebābokr-i Şiddik tutsun ayağımdın İbni ‘Abbās tutsun 282b/14 dip vaşiyet kıldılar barça şahābeler köz yaşı kıldılar köñüllerini pāre pāre 282b/15 kıldılar ān hāzretniñ kaşlarıdın çıqtılar ol küni ötti seher vaqtide

283a

283a/01 Bilāl ezān okıdı hāzret-i Rasūl ‘aleyhi’s-selām mescidge çık’almadılar ve yana 383a/02 hāzret-i Bilāl yana āvāz kıldı eş-şalātu hayrun mine’n-nevm yā rasūlallāh dip 283a/03 hāzret-i Rasūlullāh Fāţıma rażıyallāhü ‘anhāğa aydılar ey kızım Bilālğa aytıñ ki 283a/04 babam nātevāndur namāzğa çık’almasılar dip aytıñ hāzret-i Fāţıma rażıyallāhü ‘anhā 283a/05 Bilālğa aydılar ey Bilāl babam rencūr tururlar namāzğa çık’almasılar didiler Bilāl 283a/06 yanıp bardı yana āvāz kıldı kim eş-şalātu yā rasululallāh dip hāzret-i 283a/07 Bilālniñ ünini eşitip za‘if āvāzları birle aydılar yā Bilāl udhul dip 283a/08 Bilāl kirip keldi hāzretni kördi ki kızıl gülnār dik menizleri sarğarıp 283a/09 şikeste-hāl bolupdurlar aydılar ey Bilāl merdāne bolğıl Hūdāy te‘ālā- 283a/10 -niñ kullığığa halknı bisyār indegil dñ içinde rāst bolğıl sizdin 283a/11 mescidge barmağ maħal ötti barıp hāzret-i Ebābekr-i Şiddikğa aytğıl namāz- 283a/12 -nı başlap ötesün imāmetlik kılsun dip sizge sipariş kıldılar 283a/13 dip aytıñ didiler Bilāl kelip hāzret-i Ebābekr-i şiddikğa aydı kim hāzret-i Peyğamber ‘aleyhi’- 283a/14 s-selām aydılar ki meniñ mescidge barğunça mecālīm yok imāmetlikni Ebābekr-i 283a/15 şiddikğa sipariş kıldım didiler didi hāzret-i Ebābekr-i Şiddik mescid[ge] kelip

283b

283b/01 mihrābda turdılar hāzret-i Peyğamber ‘aleyhi’s-selāmniñ orunlarını hālī körüp 283b/02 bñ-hüş bolup yıkılıp tüştiler heme-i şahābeler huruş u zāri kıldılar kim 283b/03 meger kıyāmet kayyūm boldı dip mesciddin çıqtılar hāzret-i Peyğamber ‘aleyhi’s-selām kaşlarığa 283b/04 keldiler hāzret-i Peyğamber hamle kıldılar kopay dip koyalmadılar hāzret-i ‘Alīğa 383b/05 aydılar yā ‘Ali meniñ belimni tutup yolañ dip hāzret-i ‘Ali yoladılar destār- 283b/06 -larını başlarığa keydürdiler bir kollarını hāzret-i ‘Aliniñ öşnülerige bir kol- 283b/07 -larını ibni ‘Abbāsniñ öşnülerige koyup mescidge keldiler mihrābda turdılar 283b/08 namāz ötediler namāzdın fāriğ bolup şahāberğa aydılar ey yārānlar yahşı 283b/09 qalıñlar ve korquñlar Tenri te‘ālāniñ fermāniça iş kılıñlar dip hücreleriğa 283b/10 yandılar tañlasığa her kişi bir tüş körmüş uluğ kiçik cem‘ bolup tüşleri- 283b/11 -niñ ta‘biri üçün suvāl kıldılar ol hāzret-i Ebābekr-i Şiddik aydılar ey 283b/12 resūl-i Hūdā ve ey pişvā-yı barça ‘ālemğa reh-nümā ve muqtedā men bir tüş kördüm 283b/13 hayr ve şerrini bil’almadım aydılar ey şiddik-ı ekber barça şahābeler arasında 283b/14 server neçük tüş kördünüz aydılar yā rasululallāh sizniñ destārniñız 283b/15 meniñ başımda irdi nāgāh başımdın nā-peydā boldı her neçe istedim tap’almadım

284a

284a/01 didiler hāzret-i Rasūl ‘aleyhi’s-selām aydılar yā Ebābekr-i şiddik destār 284a/02 ehl-i Arabniñ uluğı turur ‘Arabda uluğniñızlar men irdim neçük kim destārni 284a/03 istedip tap’almadıñız men āhiret seferi kılsam meni estep tapmağaysız 284a/04 didiler hāzret-i Ebābekr-i Şiddik bu sözni eşitip bisyār ferişān bolup 284a/05 közleridin yaş aqabaşladı bu hādīşede irdi hāzret-i ‘Ömer rażıyallāhü anh 284a/06 kirip keldiler aydılar kim ey mihter-i ‘ālem ve bihterñ-i evlād-ı ādem men hem bir keçe tüş 284a/07 kördüm ‘azım şürīde hayr ve şerrini bil’almadım hāzret-i Rasūl ‘aleyhi’s-selām aydılar 284a/08 ey şehinşāh-ı şerī‘at ve ey bār-gāh-ı hākiqat neçük tüş kördünüz aydılar 284a/09 kim yā rasululallāh ilginde bir engüşterim bar irdi yerge tüşti nā-peydā boldı her neçe 284a/10 estedim tapaalmadım didiler hāzret-i Rasūlullāh

aydılar hâtem men turur-men 284a/11 barça pergamberlerge hâtem irdim men âhîret seferi kılsam her niçe istegen bile 284a/12 tap'almağaysız didiler andın keyin hazret-i 'Osmân kirip keldiler aydılar 284a/13 ey peygamber-i Hudâ ve ey ber-güzide-i mutlak men hem bir tüş kördüm hayr u şerrini bilmedim 284a/14 hazret-i Rasûl-i ekrem aydılar ey şecere-i hayâ ey mekân-ı 'ilm ü şıdk u şafâ neçük tüş kördünüz 284a/15 aydılar kim kelâmullâh ilginde irdi harfleri varakları yüzidin nâ-peydâ

284b

284b/01 boldı her neçe istedim tapmadım didiler ân hazret bir âh urdılar mübârek köz-284b/02 -leridin yaş aķabaşladı aydılar kim kelâmullâhın hürûflar varaklar- 284b/03 -nıñ yüzidin nâ-peydâ bolğan bolsa men ahret seferi kılsam nâ-peydâ bolur-men 284b/04 didiler andın hazret-i 'Ali aydılar yâ rasulullâh men hem bir tüş kördüm hayr ve şerrini 284b/05 bil'almadım didiler hazret-i Rasûl 'aleyhi's-selâm aydılar ey kâhîr-i küffâr ve ey 284b/06 şâhîb-i zülfekâr neçük tüş kördünüz aydılar kim men cübbe kiymiş irdim 284b/07 halka halka tenimdin cüdâ bolup ketti hiç kalmadı didiler ân hazret hazret-i 'Ali- 284b/08 -nıñ boynını kuçup aydılar kim cübbe ireñlerniñ töresi ve yüregi turur-men seniñ 284b/09 töreñ ve yürekiñ turur-men men âhîret seferi kılsam seniñ yürekiñ sığay 284b/10 ve za'if bolğay-sin didiler bu hâdişede irdi kim şehzâdehâ-yı kevineyn İmâm 284b/11 Hasan ve İmâm Hüseyn kirip keldiler aydılar ey büzürg-vâr ve ey münis-i rüzgâr biz hem tüş 284b/12 kördük bisyâr şürîde hayr u şerrini bil'almadık didiler hazret-i Rasûl 'aleyhi's-284b/13 -selâm aydılar ve olarnıñ yüzige yüzlerini koyup aydılar kim ey cân-ı püser 284b/14 ve ey münis-i rüz-ı mahşer neçük tüş kördünüzler aydılar kim siz bir taht üzre 284b/15 oturup-siz ve hulle keyip-siz biz ol taht astın başımğa tofraķ saçar

285a

285a/01 erdük hazret-i Rasûl 'aleyhi's-selâm aydılar kim kalû innâ lillâhi ve innâ ileyhi râci'ün⁸ 285a/02 aydılar kim men âhîret seferi kılsam meni cenâzeğa salıp köterürler sizler başıñız- 285a/03 -larğa tofraķ saçıp yığlarsızlar şehzâdeler bu sözlerni eşitip bî-hüş bolup 285a/04 kaldılar ve katıg gıriv kopardılar hazret-i Fâtıma razıyallâhü 'anhümâ hücrelerinde yürekleri 285a/05 asıkıp sordılar bu ne kıyâmet gavğâsıdur cevâb berdiler kim ey hâtun kıyâmet 285a/06 korğmañ şahâbeler tüş körgenlerini ayturlar ân hazret tüşlerige ta'bır ayturlar 285a/07 anıñ üçün yığlaşurmiz dip barçaları üylerige yandılar hazret-i 'Âişe ve Hâlîme 285a/08 hazret-i Rasûl 'aleyhi's-selâm kaşlatmağa kirip aydılar ey közümnıñ nûrı ve ey köñlüm- 285a/09 -nıñ huzûrı men hem bir tüş kördüm beş aşüfte hayr u şerrini bilealmadım didiler aydılar niçük 285a/10 tüş kördünüz 'Âişe aydılar kökdeki ay kuçakımda irdi nâgâh kuçakımdın nâ-peydâ boldı 285a/11 her neçe estedim tap'almadım didiler peygamber 'aleyhi's-selâm aydılar ki ol ay mendür-men âhîret seferi 285a/12 kılsam her niçe estep tap'almağaysız didiler hazret-i 'Âişe bu sözni eşitip nevh âgâz 285a/13 kıldılar hazret-i Peygamber 'aleyhi's-selâm aydılar yâ 'Âişe yıglamañ Hudâ te'âlânıñ hükmiğa hiç 285a/14 çäre yoktur şabır kılmaķ kerek Hudâ te'âlâğa 'aşî bolmañ didiler andın hazret-i Fâtımâ 285a/15 razıyallâhü anhâ kirip keldiler aydılar ki ey meniñ püş ü penâhım hem bir tüş kördüm hayr u şerrini

⁸ Kur'an-ı Kerim 2/156. Ayetin bir kısmı "Doğrusu biz Allah'a aidiz ve kuşkusuz O'na döneceğiz", URL-7.

285b

285b/01 bil'almadım didiler aydılar kim ey 'aziz bağrımın neçeki neçük tüş 285b/02 kördüniz aydılar kim könlüm tenimdin cüdâ bolup päre päre boldı aşla 285b/03 qalmanı didiler hâzret-i Rasûl 'aleyhi's-selâm ey meniñ barça 285b/04 peygamberlerdin himmetlik kızım köñlek päre päre bolmaq mendin cüdâ bolmağlık 285b/05 turur bāt fırsatda maña qoşulğay-sin didiler her kişi nâle kılıp aytur 285b/06 irdiler hâzret-i Rasûl 'aleyhi's-selâmğa vefâ qılmağan dünyâ sizge neçük vefâ 285b/07 kılğay dip aytur irdiler neçe kün ötüp irdi izâcâ'e süresini 285b/08 hâzret-i Cebrâ'îl 'aleyhi's-selâm alıp keldi dîn-i şerî'at aşı tükendi dârü'l- 285b/09 -ğınâdın dârü'l-beqâğa rıhalet kılmaq kerek dip hâzret-i Cebrâ'îl 'aleyhi's-selâm 285b/10 aydılar yâ rasûlullâh ol dünya za'îf ümmetleriñizniñ dünyâsıdır bu dünyâ 285b/11 gaddâr ve mekkâr hâr u zârlarınñ dünyâsıdır didiler qaçan kim hâzret-i Rasûl 285b/12 'aleyhi's-selâmınñ rencleri ziyâde boldı Bilâlge aydılar kim münâdî kıldurğıl 285b/13 şahâbeler yığlasun uluğ kiçik meni körsün didiler kıyâmetğa bākî qaldı 285b/14 meni mescidge alıp barıñlar naşîhat qılayın didiler irse hâzret-i Rasûl 'aleyhi's-selâm- 285b/15 -nı mescidge alıp keldiler ol Teñri te'âlâğa şenâ aydılar andın şahâbelerğa aydılar

286a

286a/01 ey Teñriniñ bendeleri tâ'at ü 'ibâdet yahşı 'amel qılıñlar ramâzân ayını 286a/02 ğanımet biliñler Hudây te'âlânın hoşnûdluğı ramâzân ayınıñ içinde turur 286a/03 hilâf qılmañ mâlınlarda bereket qalması Teñri te'âlânın bergenige şükür qılıñlar 286a/04 ata ve ana ve qoşnı haqqını yahşı saqlañlar Teñri te'âlâğa qulluq qılıñlar İslâmı 286a/05 beyân qılmaq üçün meni iberdiler maña ibergenlerni sizlerge beyân kıldım 286a/06 taqşır qılmañlar kıyâmet küni dūzahğa giriftâr bolmañlar imdi maña ecel Burâkıñı 286a/07 keltürüp ölüm egerini firâk tengeşi birle muhkem tartıp durlar dip bu ayetni 286a/08 oqudılar qavlühü te'âlâ kul yeteveffâküm melekü'l-mevti'⁹ -lezî vükkile¹⁰ 286a/09 biküm¹¹ ey muvâfiq yârânlar biribirisidin ayrılğusıdır Medîne hâlî qalğusıdır 286a/10 ey şahâbelerim sizlerge neçük haber ideyim didiler şahâbeler orunlaridin yügürüp 286a/11 qopup 'izzet bile turup aydılar yâ rasûlullâh mihrیبân müşfik atamız irdiler 286a/12 ğarıblerğa quyaş faqirlerğa münis bî-keslerğa feryâd-res ağıqlarğa tabib 286a/13 ğamlıqlarğa habib dermândelerğa qarib irdiñiz didiler hâzret-i Peyğamber 'aleyhi's-selâm 286a/14 bu hadîşni oqudılar men külli min küm 'alliyye haqqı ev sağırun ev kebîrun felyevmi 286a/15 naqzı vel yaqbizu minni qable yevmi'l-kıyâmeti¹² ey yârânlar bukünki künde uluğ

286b

286b/01 ve kiçik yaşurmañlar mende haqqı kısmetiñler bolsa tileñler men sizlerge bu dünyâda 286b/02 cevâb aytay kıyâmet küni şermende ve 'âciz ve hayrân bolmay dip üç qatla sordılar 286b/03 hiç kişi cevâb bermedi Hvace 'Ukâşe dip bir şahâbe bar irdi ol ornidim qopup 286b/04 'izzet bile turup aydı yâ rasûlullâh miñ bir da'vâm bar cevâb aytıñ didi hâzret-i 286b/05 Rasûl 'aleyhi's-selâm aydılar ey 'Ukâşe her türlüñ da'vân bolsa qılığıl didiler oñ 286b/06 kollarığa baqtılar üç miñ şahâbe bar irdi ve sol kollarığa baqtılar üç miñ 286b/07 şahâbe bar irdi andağ aytur irdiler kim andağ cem' bolğan imes irdi hvace 'Ukâşe 286b/08 aydı yâ rasûlullâh ol

⁹ Metinde "mevte" kelimesi fethalı yazılmıştır. Oysa ayette "mevti" biçimindedir.

¹⁰ Metinde "vekküle" şeklinde yazılmıştır ancak doğrusu "vükkile"dir.

¹¹ Kur'an-ı Kerim, 32/11. ayetin bir kısmı "De ki: "Sizin için görevlendirilmiş bulunan ölüm meleği canınızı alacak", URL-8.

¹² Sizlerden her kimin küçük veya büyük ne hakkı varsa kıyamet günü gelmeden önce gelip benden alsın.

kün kim seferge barduk bî-mecâl kelür irdim meniñ tivem sizniñ 286b/09 tivenizge yandaştı anda meni bir kâncı urduñuz didi ân hazret aydılar ma'âzallâh 286b/10 urğan bolğay-men dip hazret-i Bilâlğa aydılar yâ Bilâl bargıl meniñ kâncımnı alıp 286b/11 kelgil zinhâr kızım Fâtımâ razıyallâhü 'anhâğa aytmağıl tâkat tut'almas didiler 286b/12 Bilâl barıp kâncını alıp keldi ân hazretniñ kaşlarıda koydı hvace 'Ukâşe aydı 286b/13 yâ rasûllallâh meni urğan kâncı bu imes didi ân hazret aydılar yâ Bilâl bargıl dâyim 286b/14 seferge alıp baradurğan kâncını alıp kelgil didiler Bilâl barıp hazret-i Fâtımâ 286b/15 razıyallâhü 'anhâdın kâncını tiledi aydılar ki ân-hazretniñ dâyim seferge alıp baradurğan

287a

287a/01 kâncını tilediler didi hazret-i Fâtımâ aydılar babam rencür turur sefer vaqti 287a/02 imes didi Bilâl aydı 'Ukâşe kışâş tileydur kâncını berin birmeseniz 287a/03 hazretniñ açığıları kelür didi hazret-i Fâtımâ kâncını alıp berdiler Bilâl 287a/04 kâncını alıp kelip ân-hazretniñ aldıda koydı ân hazret kâncını alıp hvacae 287a/05 'Ukâşeğa berdiler hvace 'Ukâşe kâncını kolığa alıp irdi hazret-i Ebâbekr-i şiddîk 287a/06 aydılar ey 'Ukâşe iki yüz düldül 'ırakı mendin algıl bu kışâşnı maña kılğıl 287a/07 'Ukâşe aydı ey Ebûbkr-i şiddîk bu kışâşnı sendin tilemes-men andın hazret-i 287a/08 'Ömer aydılar ey 'Ukâşe mendin miñ mişkâl altun algıl bir kâncı üçün yüz kâncı 287a/09 urğıl didiler 'Ukâşe aydı bu kışâşnı sizdin tilemes-men didi 287a/10 andın hazret-i 'Osmân aydılar ey 'Ukâşe mendin yüz tive yüki birle algıl bir 287a/11 kâncı üçün iki yüz kâncı urğıl didiler 'Ukâşe aydı men bu kışâşnı 287a/12 sizdin tilemes-men didi andın hazret-i 'Alî aydılar ey 'Ukâşe men tirik 287a/13 turup ân-hazretin kışâş tilermüşiz kerek bolsa altun kümüş la'l 287a/14 cevâhir algıl bir kâncı üçün üç yüz kâncı urğıl didiler hvace 'Ukâşe 287a/15 aydılar yâ 'Alî Tenri rızâsı üçün hiç kimdin kışâş tilemes-men didi

287b

287b/01 ân hazret aydılar ey 'Ukâşe neçük kahrıñ keldi beri kelgil meni kışâş 287b/02 kılğıl didiler hvace 'Ukâşe aydı yâ rasûllallâh ol küni kim meni urduñuz 287b/03 meniñ yalañ bürehne irdi kerek kim siz hem yalañraq bolsañız didi hazret-i 287b/04 rasûlü ekrem mübarek uçalarını açtılar 'arş-ı kürş levh-i kalem barçası hurûş 287b/05 u nâlege keldi dişvâr kördiler âhirü'l-emr hvace 'Ukâşe ân-hazretniñ uçalarını 287b/06 yalañ körmekligi birle kâncını kolıdın yerge taşladı mühr-i nübüvvetni körüp 287b/07 büse kıldı yüzi ve közini sürtüp ân-hazretniñ ayağlarını kuçup aydı kim 287b/08 yâ rasûllallâh meniñdik yüz miñ 'Ukâşe bolsa sizniñ fedâiniz bolsun didi 287b/09 hazret-i Peyğamber 'aleyhi's-selâm aydılar ey 'Ukâşe rahmet şıdık [u] ihlâşınğa saña kim 287b/10 himmetni bülend kılmişsin Hudâ te'âlâ mutlak yarlıkadı tamuğniñ otını saña harâm 287b/11 kıldı idiler barça şahâbeler hvace 'Ukâşeğa ahsen ve aferin okıdılar ân-hazret 287b/12 mihrâbğa bakıp aydılar ey mescid yahşı kalıñlar ey yârânlar sizler hem yahşı kalıñlar 287b/13 didâr kıyâmetğa baki kaldı dip mesciddin çıktılar hazret-i 'Aişeniñ üyige 287b/14 bardılar şahâbeler hem üylerige tarkaştılar ötken ve keçikken veqı'alarını 287b/15 yâdlatışıp yığlaşur irdi hazret-i rasûl 'aleyhi's-selâmni uyku galebe kıldı rabi'u'-

288a

288a/01 l-evvel ayınıñ on ikisi dūşenbe küni irdi haq subhānehū ve te'ālādın 288a/02 hazret-i Cebrā'ıl 'aleyhi's-selām ve hazret-i hazret-i Mikā'ıl ve İsrāfıl 288a/03 'aleyhi's-selām hazreti 'Azrā'ıl 'aleyhi's-selāmğa andağ yarlıg boldı kim yette kat kök 288a/04 ferişterleri yette kat yerdeki ferişterler birle 'arş [u] kürşiniñ ferişterleri 288a/05 birle dostum Muhammed Mustafāniñ kaşığa barıñlar selām yetkürünler eger rāzı 288a/06 bolsa fermān yürütünler eger

razı bolmasa dostum Muhammedniñ köñlini rencür kılmañlar 288a/07 hâtırımı yahşı saklañlar eger hatâ kılmañlar barçañızları nâçiz kılğay-men 288a/08 dip yarlıkadı hazret-i ‘Azrâ’îl ‘alehi’s-selâm be-tamâm ferışteler birle Medînege 288a/09 keldiler hazret-i Cebrâ’îl ‘alehi’s-selâm behiştge bardılar Rıdvânğa aydılar 288a/10 kim yâ Rıdvân behiştne hoş-büy kılğıl didiler ol küni Medîne içide 288a/11 igne orniça yer hâli kalmadı ferışteler be-tamâm şaf saf turdılar hazret-i 288a/12 ‘Azrâ’îl ‘alehi’s-selâm Mikâ’îl ‘alehi’s-selâm İsrâfil ‘alehi’s-selâm hazret-i rasûl 288a/13 ‘alehi’s-selâmniñ üylerige bardılar aydılar e’s-selâmü ‘aleyküm yâ ehle nübüvvet 288a/14 didiler hazret-i Fâtımâ rażıyallâhü ‘anhâ bu selâmni eşitip hey’etleri 288a/15 kelip aydılar ey müsâfirler ma’zür tutuñlar babam rencür tururlar

288b

288b/01 didi bir zamân turdılar yana keldiler e’s-selâmü ‘aleyküm yâ ehle nübüvvet 288b/02 icâzet barmu hazret-i resûlullâh şalla’l-lâhü ‘alehi’s-selâmni kirip körsek didi 288b/03 hazret-i Fâtıma aydılar yâ a’râbî meger yirakdın keldiñler bolğay hazret- 288b/04 -niñ rencür bolğanlarını eşitip yanıklarına kelgeysizler didiler üç 288b/05 katar ‘özür koydılar hazret-i ‘Azrâ’îl ‘alehi’s-selâm aydılar her bir işğa bî-fermân 288b/06 kelmesimiz didiler irse Fâtımâ ‘rażıyallâhü anhâniñ bedenlerige lerze tüşti hazret-i 288b/07 peygamber ‘alehi’s-selâm aydılar ey kızım kim birle sözleşsüz Fâtımâ aydılar bir 288b/08 a’râbî kelipdür eşikde turup bî-hürmetlik birle sözleşdür her niçe ‘özr 288b/09 koysam qabûl kılmañdur didiler hazret-i Peygamber ‘alehi’s-selâm aydılar olar 288b/10 a’râbî imesdür hazret-i ‘Azrâ’îl ‘alehi’s-selâm tururlar eşikni açın 288b/11 kirsünler didiler hazret-i Fâtımâ sordılar ey baba olar ne işğa 288b/12 kelipdür aydılar ay kızım peygamberni ümmetleridin cüdâ kılğalı neçesün 288b/13 dostlarını birbirdin cüdâ kılğalı neçe tüvâm köñüllerni zîr zerber kılğalı 288b/14 kelipdür didiler hazret-i Fâtıma rażıyallâhü ‘anhâ yığlap bî-hüş boldılar 288b/15 hazret-i Peygamberim aydılar üdğul yâ ‘Azrâ’îl didiler hazret-i ‘Azrâ’îl ‘alehi’s-selâm

289a

289a/01 kirip keldiler ân-hazretniñ alıda turdılar ân hazret aydılar yâ ‘Azrâ’îl 289a/02 cân taqâzâsı üçün keldiñizmi yâ hâl sorgalı keldiñizmi ‘Azrâ’îl ‘alehi’s-selâm 289a/03 es-selâm aydılar âri fermân bile keldük didiler aydılar kim sizler kelipsizler 289a/04 kuyaşım Cebrâ’îl kayan bardı olar aydılar kim behiştge bardı hemen sâ’at 289a/05 kelür didi bir sâ’at içide hazret-i Cebrâ’îl ‘alehi’s-selâm keldiler Rıdvân bile 289a/06 uçmak kuyaşlarıdın alıp yetip keldiler hazretniñ yastuqları üzre 289a/07 olturdılar köz yaşı kıldılar hazret-i resûl ‘alehi’s-selâm aydılar ey 289a/08 ahı Cebrâ’îl maña beşâret beriñ meniñ köñlüm hoş bolsun cân teslim 289a/09 kılayın didiler hazret-i Cebrâ’îl ‘alehi’s-selâm aydılar yâ rasûlallâh asmân- 289a/10 -larnıñ eşigi açuk¹³ turur uçmañkı ârâste kılıpdurlar barça hûrlar 289a/11 sizge muntazır turur sizniñ rûhuñuzğa şalavat şenâ aytmañ üçün didiler 289a/12 ân hazret aydılar bular bile köñlüm hoş bolmañdur maña andağ haberi hoşluq 289a/13 beriñ kim âhir zamândağı ümmetlerimniñ hâli neçük bolğay didiler hazret-i 289a/014 Cebrâ’îl ‘alehi’s-selâm tãrfetü’l-‘ayn içide haber berdi kim yâ rasûlallâh süyünçi va’de 289a/15 sizge kim sizge kim sizniñ ümmetleriñizdin ‘ömr içinde bir mürâtebe lâilâhe illâh Muhammedu’r-

¹³ Metinde “öçük” biçiminde yazılmıştır.

289b

289b/01-rasûlullâh dise tamuğ içide kalmağay duzâhğa ebedü'l-ebed giriftâr 289b/02 bolmağay ve yana sizniñ ümmetleriñiz uçmağğa kirmegünçe özge peygamber- 289b/03 -lerim hem kirmegey didiler hazret-i Peyğamber 'aleyhi's-selâm aydılar ey ahı 'Azrâ'ıl 289b/04 kelip hüküm yürütkil didiler hazret oturusıda turup cân algalı 289b/05 kaşd kıldılar ey 'Azrâ'ıl hâlâ cân almasañız ne bolğay didiler 289b/06 'Azrâ'ıl hoş bolğay didiler yana kün feyekün¹⁴ içide haber berdi kim yâ rasûlallâh 289b/07 hâlâ cân kabz kılmamam yana miñ yıldın keyin kelgey-min didiler hazret-i Peyğamber 289b/08 'aleyhi's-selâm aydılar keç kalur irmiş siz dip icâzet berdiler cân algıl 289b/09 dep hazret-i 'Azrâ'ıl 'aleyhi's-selâm cân algalı meşğül boldılar ân hazret 289b/10 aydılar şehzâdelerni keltürünler hazret-i imâm Hasan ve imâm Hüseyinni keltürdiler 289b/11 olarnı kuçup bisyâr yığladılar âh sizlerniñ hâlinizler havâricler 289b/12 bile neçük keçkey didiler şehzâdeler zâr zâr yığladılar cümle-yi ferîşteler 289b/13 heme yığladılar yer ve kök 'arş-ı kürşî levh-i kalem nâlege keldiler hazret-i resûl 289b/14 'aleyhi's-selâm hazret-i Cebrâ'ıl 'aleyhi's-selâm birle meşğül boldılar hazretniñ 289b/15 pişâneleri terledi yüzlerini hazret-i Cebrâ'ıl 'aleyhi's-selâmğa kılıp aydılar

290a

290a/01 yâ birâder Cebrâ'ıl du'â kılıp cân bermeklik âsân bolsun didiler melekü'l-290a/02 mevt aydı ol Teñri te'âlânıñ haqqı kim munça cânlarını yarattı hiç kimniñ 290a/03 cânını mundağ âsânlık birle alğanım yoğdur didiler yâ ahı 'Azrâ'ıl ol 290a/04 katıglıknı meniñ ümmetlerimge kılar irmiş-sin anı maña kılığ olarğa 290a/05 cân bermeklik âsân bolğay didler hazret-i 'Azrâ'ıl aydı her kişi özi- 290a/06 -niñ a'mâlîğa yaraşa cân alur-men didiler fermân yok ki sizge cefâ kılsam 290a/07 didi ân hazret aydılar yâ Cebrâ'ıl meniñ ümmetlerimge hiç vahy neşâtnı bolğaymu 290a/08 didler hazreti Cebrâ'ıl aydılar yâ rasûlullâh leyletü'l-ğadr tünleri kelip 290a/09 Teñri selâmını yetkürür-men ve ümmetleriñizğa haber berürür-men yazuqlarını keçürür- 290a/10 -men didiler hazret-i rasûl 'aleyhi's-selâm şâdmân boldılar mübârek 'aziz cânları 290a/11 ağızlarığa yetti aydılar ilâhî ahır zamânadağı ümmetlerimni saña tapşurdum dip cân 290a/12 be-Ĥağ teslim kıldılar kâlû innâ lillâhi ve innâ ileyhi râci'un¹⁵ hazret-i Peyğamber 290a/13 şalla'l-lâhü 'aleyhi's-selâm altmış üç yıl 'ömr kördiler 'ömürleri içide yigirme batman 290a/14 aşlık ĥorâk kıldılar 'azât kılıp munça 'ömürleride rüzâne keçürdiler barça 290a/15 şahâbeler baş yalañ bolup ve väveylâ vä ĥasretâ vä ümmetâ¹⁶ dip zâr zâr yığladılar

290b

290b/01 yeryüzideki âdemiler ve periler ve kökdeki ferîşteler belki cem' mevcüdât hazret -i 290b/02 Muĥammed Muştafâ şalla'l-lâhü 'aleyhi's-sellemniñ mâtemlerini tuttılar hazreti şehzâdeler 290b/03 başlarığa tofrağ saçtılar hazret-i Faĥmâ rażıyallâhü 'anhâ mâtem tutup feryâd 290b/04 kıldılar ser-â-ser karanğuluk boldı ĥalâyıklar zâr zâr yığlaştılar hazret-i Ebâbekr-i 290b/05 -şiddik ve barça şahâbeler feryâd kılıp aydılar biz ĥariblikğa tüştük ve mahrûm ĥalduğ 290b/06 dip yığladılar hazret-i Peyğamber 'aleyhi's-selâmniñ rûh-ı pâklarığa cem' enbiyâlar 290b/07 ve evliyâların rûhları istikbâllarğa çıktılar hazret-i Cebrâ'ıl 290b/08 'aleyhi's-selâm maña Cebrâ'ıl 'aleyhi's-selâm Mikâ'ıl 'aleyhi's-selâm İsrâfîl 'aleyhi's-selâm 'Azrâ'ıl 'aleyhi's-selâm ân-hazret- 290b/09 -niñ cânlarını kökke ağıdurdılar her âsmânğa yetkürse

¹⁴ Kuran-ı Kerim, 36/82. ayetin bir kısmı "(Ol der ve) hemen oluverir.", URL-9.

¹⁵ Bk. 8. dipnot

¹⁶ Ümmetin vay hâline!

bir dem tevakkuf kıldılar 290b/10 hazret-i Cebrâ'îl 'aleyhi's-selâm mâlik Rıdvân birle behiştin dürr [ü] cevâhirlerni 290b/11 tabaqlar birle alıp çıkıp ol dürrlerni başlarığa saçıp nişâr kıldılar 290b/12 a'lâ-yı 'illiyyiñğa çıkardılar hazret-i Cebrâ'îl 'aleyhi's-selâm Mâlik Rıdvân bile yanıp 290b/13 keldiler hazret-i rasül 'aleyhi's-selâmniñ mübârek tenlerini ravzâğa keltürdi- 290b/14 -ler hoş-büylar nişâr kıldılar hazret-i 'Alî razıyallâhu 'anh hazret-i rasül-i ekremniñ 290b/15 mübârek tenlerini yudılar hazret-i ibn 'abbâs su koydılar tabutğa alıp

291a

291a/01 taht-ı revân birle çıkardılar hazret-i Cebrâ'îl 'aleyhi's-selâm yetmiş 291a/02 miñ feriştelar birle birer birer kirip namâz ötediler andın cümle şahâbeler birer birer 291a/03 kirip namâz ötediler üç künde namâz ötep tamâm boldılar düşenbe küni naql 291a/04 kılıp irdiler çehârşenbe küni namâz-ı digerdin keyin orunlarığa yetkürdiler 291a/05 kâlû innâ lillâhi ve innâ ileyhi râci'ün¹⁷ ve billâhi 291a/06 el-'ismetu ve'tevfîku biraħmetike 291a/07 yâ erħamerrāhimin 291a/08 temmet

4. Sonuç

Çağatay Türkçesi 15-20. yüzyıllar arasında Türkistan coğrafyasında kullanılmış olan yazı dilidir. Bu dil Timurlular, Şeybâniler, Bâbürlüler başta olmak üzere daha sonrasında ortaya çıkmış olan pek çok hanlık tarafından kullanılmıştır. Çağatay Türkçesi alanında çalışmış ve çalışmakta olan ilim adamları tarafından farklı isimler ve farklı devirlere bölünmüş olsa da J. Ecmann'ın tasnifi daha çok kabul görmüş durumdadır. İncelememize konu olan eser Çağatay Türkçesinin Klasik Sonrası Devrinde istinsah edildiği anlaşılan bir risalenin içerisinde talik yazı ile kaleme alınmış, 10 varaklık bir el yazması olan Vefât-nâme-i ân Hazret Şallâhü 'Aleyhi ve Sellem'dir. G. Jarring'in koleksiyonundan temin edilen 322 varaklık el yazması risalede üzerinde inceleme yapmış olduğumuz eser dışında sırasıyla Kâbüs-nâme (H. 1235), Zafer-nâme-i Envârü'l-Hikmet, Mi'râc-nâme (H. 1211), Dürrü'l-Mecâlis, (Vefât-nâme) Vefât-nâme-i ân Hazret Şallâhü 'Aleyhi ve Sellem, Vefât-nâme-i Hz. Fâtıma, Kıyâmet-nâme, Râzınâme-i Hazret-i Mūsâ 'Aleyhi's-salâm ve en sonda da isimsiz bir eser yer almaktadır.

Eserde 10 ayet veya ayet bölümü bulunmaktadır ve bu ayetlerin hepsi harekeli biçimde yazılmıştır. Bu ayetlerin yazımı genel olarak doğru olmakla birlikte kimi hatalı yazımlar olduğu da tespit edilmiş ve dipnotlarda da bu durumlar gösterilmiştir.

Metinde genel olarak yazım birliği olmakla beraber “kel-” fiili üç yerde “kil-”, “içinde” kelimesinin hem zamir n’li hem de zamir n’siz olarak “içide” biçiminde kullanıldığı, tapaalmadım 284a/10, tap’almağaysız 284a/12 örneklerinde olduğu gibi ünlü ile biten fiillere yeterlilik eki geldiğinde fiilin kökündeki ünlünün düşmesi sonucu ikili yazımların ortaya çıktığı görülmüştür. Bunlar dışında Çağatay Türkçesinin genel ses husussiyetleri olan başta >u, >ü, /-b-/>/-v-/, /-d-/>/-y-/, /-d-/>/-y/, /-k-/>/-h-/, /-p-/>/-f-/, t-/>/d-/, /-t-/>/-d-/, /-z-/>/-s/ orta hece ünlüsünün düşmesi, hece türemesi gibi ses olaylarının esede yer aldığı görülmüştür. Şekil bilgisinde, çokluk eki +IAR dışında çokluk eki olarak /-ış/ işteşlik eki ve Arapça çokluk üzerine Türkçe çokluk ekini alan kelimeler de olduğu görülmüştür. Metindeki Oğuz Türkçesi husussiyeti olan yuvarlaklaşmaya kıılır irdiler 282b/04, bersün 282b/09, bil’almadük 284b/12, kelüpdür 288b/14 örnekleri verilebilir. Art damak ünsüzü /k/ yerine sızıcı art damak ünsüzü /h/ kullanımına yahşı 283b/08; ET tég yerine /dik/ kullanılmış olması; Çağatay Türkçesinin

¹⁷ Bk. 8. dipnot.

belirtme durumu +nI,+n iken aş 285b/08, özünü 290a/05 kelimelerinde olduğu gibi +ı/+i eklerinin de bulunması Oğuz Türkçesi etkisiyledir. Ayrılma durumu eki +dın/+dın dışında “astın 284/15” kelimesinde +ın ekinin bu foksiyonda kullanılmış olması, zarf fiilerde “tağ-la-sı+ğa” kelimesindeki /-sı+ğa/ ekinin /-A kadar/ anlamında zarf fiil oluşturması; Çağatay Türkçesinde varlığı tartışmalı olan zamir n’sine metinde rastlanması metnin dikkat çekici dil husuyetlerindedir.

Kısaltmalar

ET. Eski Türkçe

EAT: Eski Anadolu Türkçesi

Kaynaklar

- Argunşah, M. (2018). *Tarihî Türk lehçeleri Çağatay Türkçesi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Baldemir, İ. (1996). *Vefat-ı nebî*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cansız Aktaş, M. (2014). Nitel veri toplama araçları. *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (Ed. Mustafa, M.), Pegem Akademi Yayıncılık, s. 337-371.
- Coşkun, M. V. (2017). *Özbek Türkçesi grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Dıykanbay, M. (2021). Kırgız kadınlarında saç, başlık ve statü, *Milli Folklor*, 17(33), 198-207.
- Donuk, S. (2017). *Türk edebiyatında vefeyâtname ve İsmail Belîğ’in Güldeste-i Riyâz-ı İrfân’ı*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Eckmann, J. (2009). *Çağatayca el kitabı*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Efendioğlu, S. (2021). *Mevlânâ Lutfî gül ü nevrûz (dil incelemesi-metin ve aktarma-gramatikal dizin-tıpkıbasım)*. Erzurum: Fenomen Yayınları.
- Eker, Ü. (2010). Çağatay Türkçesinde eklerde görülen yuvarlaklaşmalardaki eski Anadolu Türkçesi etkisi. *Turkish Studies*, 5(1), 63-84.
- Eker, Ü. (2012). Seyyid Kasımî’nin destanlarında görülen eski Anadolu Türkçesi etkisi. *Yozgat Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2), 63-84.
- Eliaçık, M. (2023). Mevlid metinlerinin vefât-ı nebî bölümleri üzerine bir inceleme, *Türk Kültüründe Mevlit Geleneği Uluslararası Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları 261, s. 463-478.
- Ercilasun, A B. (2006). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ercilasun, A. B. (2016). *Türk kağanlığı ve Türk bengu taşları*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Gülsevin, G. (1997). *Eski Anadolu Türkçesi grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Gün, F. (2022). Hemedan aşıklık geleneğinde cönkler. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 6(4), 1244-1264. <https://doi.org/10.34083/akaded.1201541>
- Güner Dilek, F. (2022). *Altay Türkçesi grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kaba, H. (2022). Yesevi şairi Şems-i Âşî ve cüüd-nâmesi. *Teke Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(3), 1041-1062.
- Kasapoğlu Çengel, H. (2020). *Kırgız Türkçesi grameri*. Ankara: TDK Yayınları.

- Kayaokay, İ. (2021). Hz. Ali'nin şehadeti hakkında manzum bir vefât-nâme: der-beyân-ı vefât-ı hazreti 'Ali. (Ed. Yavuz Ö., Qahramanov V., Fırat T.), 6. *Intertationel Istanbul Scientific Research Congress*, İstanbul, s. 81-99.
- Korkmaz, Z. (2022). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. Ankara: TDK Yayınları.
- Orak, B. (1995). *Lutfi'nin Gül ü Nevruz'u gramer indeksi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.
- Özcan, N. (2012). Molla Veli'nin vefât- nebî'si. *Turkisch Studies*, 7(2), 839-878.
- Özeren, M. (2020). *Tacikistan Kırgız Türkçesi*. İstanbul: Kesit.
- Öztürk, R. (2020). *Yeni Uygur Türkçesi grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Sağlam, H. (2023). Bir vefât-nâme örneği olarak manzûme-i vefât-ı Ebû Bekr-i Sıddık. *Turkish Studies - Comparative Religios Studies*, 18(4), 477-490.
- Taşkesenlioğlu, L. (2022). *Mevlid hikâyeleri*. Çanakkale: Paradigma Akademi.
- Tekin, T. (2016). *Orhon Türkçesi*. Ankara: TDK Yayınları.
- Turhal-Güner, F. (1996). *Şeyyâd Hamza'nın "vefât-ı Hazret-i Muhammed 'Aleyhi's-selâm" adlı mesnevisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Eski Türk Edebiyatı Ana Bilim Dalı.
- Ulutaş, İ. (2017). Zamir n'si üzerine değerlendirmeler. *Akademik Bakış Dergisi* (60), 452-460.
- Von Gabain, A. (2007). *Eski Türkçenin grameri*. (M. Akalın Çev.), Ankara: TDK Yayınları.
- Yıldız, A. (2015). Fazlullâh Moral'in iki mesnevîsi: ta'ziye-nâme ve vefât-ı nebî. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(4), 25-42.
- Yürümez, R. (2024a). Çağatay Türkçesiyle yazılmış Râznâme-i Hazret-i Müsâ 'aleyhi's-Selâm. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(2), 577-594.
- Yürümez, R. (2024b). Çağatay Türkçesiyle yazılmış bir risale. *IX. International Social Sciences Congress*, 27-29 Ekim 2024, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, s. 62-71.

İnternet Kaynakları

- URL-1: <https://sozluk.gov.tr/> (erişim 10.09.23).
- URL-2: <https://islamansiklopedisi.org.tr/vefeyat> (erişim 10.10.2024).
- URL-3: <https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Ankeb%C3%BBt-suresi/3397/57-60-ayet-tefsiri>, (erişim 11.10.2024).
- URL-4: <https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/alak-suresi/6107/1-5-ayet-tefsiri>, (erişim 11.10.2024).
- URL-5: <https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/M%C3%A2ide-suresi/672/3-ayet-tefsiri>, (erişim 08.10.2024).
- URL-6: <https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Nasr-suresi/6214/1-3-ayet-tefsiri>, (erişim 09.10.2024)
- URL-7 <https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Bakara-suresi/162/155-157-ayet-tefsiri>, (erişim 09.10.2024).
- URL-8 <https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Secde-suresi/3514/11-ayet-tefsiri>, (erişim 05.10.2024).
- URL-9 <https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Y%C3%A2s%C3%AEn-suresi/3787/82-ayet-tefsiri>, (erişim 03.10.2024).



Şekil 1: El yazması eserin son sayfası.



Şekil 2: El yazması eserin ilk sayfası.

Extended Abstract

Chagatai Turkish, named after Chagatai, the son of Genghis Khan, was a literary language used in the Turkestan region between the 15th and 20th centuries. This literary language was widely used during the Timurid period and later continued to be used by the Shaybanids, the Baburids, and the various khanates that emerged afterwards. However, by the early 20th century, contemporary Turkic dialects had replaced Chagatai Turkish in the region. Although there is no consensus among scholars regarding the exact centuries in which Chagatai Turkish was dominant and its internal classification, J. Eckmann's classification is widely accepted. Eckmann divides Chagatai Turkish into three periods: Pre-Classical, Classical, and Post-Classical. While each period holds its own significance, the Post-Classical Period is particularly important for understanding the contemporary Turkic dialects of Turkestan. The Vefât-nâme examined in this study belongs to the Post-Classical Period.

Vefât-nâmes, which were originally written to commemorate the death of the Prophet and later extended to include the deaths of the four caliphs, prominent religious figures, and certain statesmen, are more frequently found in Western Turkish. However, a poetic vefât-nâme by Şemseddin Özkendi, written in Chagatai Turkish, a branch of Eastern Turkish, is also known. The work examined in this study is part of a 322-folio manuscript copied in East Turkestan and obtained from G. Jarring's collection. The manuscript, bound in a brown leather cover with a cardboard inner cover decorated with sunbursts and rosettes, contains the vefât-nâme in prose between folios 281b-291a. The full title of the work is "vefât-nâme-i ân hażret şallâhü 'aleyhi ve sellem." Written in black ink and in talik script, the manuscript uses diacritical marks sparingly, except for some important words and Quranic verses. Each page of the manuscript has 15 lines, with double-ruled margins and a gilded inner margin, and the "b" pages also feature illustrations. In addition to this work, the manuscript includes "Kâbus-nâme (H. 1235), Zafer-nâme, Mî'râc-nâme (H. 1211), Dürrül Mecâlis, Vefât-nâme-i Hz. Fâtıma, Kıyâmet-nâme, Râzinâme-i Hażret-i Mūsâ 'aleyhi's-selâm," and an unnamed work at the end.

The vefât-nâme, which is a section of the biography of the Prophet (Siyer-i Nebi), begins with praise to God and blessings upon the Prophet. It recounts how, when the Prophet's health began to deteriorate, he appointed Hz. Abu Bakr to lead the prayers in his place, which saddened the companions who witnessed this. The Prophet then came to the mosque and advised his companions to hold tightly to Islam. That night, the four caliphs, along with Hz. Hasan, Hz. Hüseyin, Hz. Fatıma, Hz. Aişe, and Hz. Halime, all had different dreams, which the Prophet interpreted for them. Realizing that the time for him to deliver his soul was drawing near, the Prophet went to the mosque again to bid farewell to his companions. There, he told them, "Whoever has any rights, big or small, upon me, let them come and take them before the Day of Judgment." Upon hearing this, Hz. Ukasha reminded the Prophet of a time

when he had been struck with a whip during a journey and requested that same whip to settle his rights. The Prophet sent Hz. Bilal to fetch the whip, but when Bilal brought a whip, Ukasha insisted it was not the same one. After Bilal returned to fetch the specific whip, the four companions, later to be known as the caliphs, offered to take the punishment on behalf of Ukasha, but he refused. When the whip arrived and the Prophet bared his back, Ukasha saw the seal of prophethood and kissed it, declaring that he forgave the Prophet. In return, the Prophet promised Ukasha paradise. After this moment of reconciliation, the four great angels and other heavenly beings descended to earth, and Hz. Azrael took the Prophet's soul.

In this study, the transcription of the manuscript has been made using the Times Turkish Transcription font, and both phonological and morphological aspects have been analyzed. While transcribing, the Quranic verses were annotated in footnotes with their surah and verse numbers, as well as their translations. Spelling errors in the few verses found in the manuscript were also explained in footnotes. Additionally, the Turkish translations of Arabic sentences outside the Quranic verses were provided in the footnotes. In the phonological section, necessary sound phenomena, as well as sound events on which linguists do not fully agree, were explained in detail. In examples where sound events occurred, the relevant letters or sounds were italicized for clarity. Morphological elements in the text were identified, and where necessary, certain topics were explored in depth. In both the phonological and morphological analyses, Old Turkish was taken as the basis, but contemporary Turkic dialects were referenced where relevant. Special attention was paid to highlighting the Oghuz Turkish elements found in the manuscript.

In the conclusion section, the findings of the study were presented one by one. Since the study is based on a text analysis, the document analysis technique was used throughout the work.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/4 2024 s. 1246-1282, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

MU'İNÜ'L MÜRÎD'DE YER ALAN MENTAL FİLLER

Menşure AŞCI*

Geliş Tarihi: 7 Kasım 2024

Kabul Tarihi: 11 Aralık 2024

Öz

Fiiller bir varlığın veya kavramın somut ya da soyut herhangi bir hareketini, oluşunu, durumunu ve kılışını anlatan kelime türleridir. Cümlede söz dizimsel ve anlamsal yapıları kurup geliştiren sözlük birimler olarak da işlevleri vardır. Fiiller bağlamdan hareketle farklı anlamlara ve işlevlere sahip olurlar. Bu özelliklerinden dolayı incelemeye tabi tutulduklarında farklı gruplara ayrılarak incelenirler.

Mental fiiller (*mental verbs*), zihin yoluyla meydana gelen durum ve olayları anlatan, herhangi bir hareketi karşılamayan, bazen isteğe bağlı olarak bazen de istem dışı gerçekleşen, mental durum ve süreci, duyguyu, bir davranışı, arzu ve isteği ve algıyı ifade eden çok yönlü anlam genişliğine sahip fiillerdir.

Bu çalışmada, 14'üncü yüzyılda tarihî Harezmi Türkçesi ile yazılmış *Mu'înü'l-Mürîd* adlı manzum didaktik eserde kullanılan mental fiiller incelenmiştir. Tespit edilen mental fiiller dört ana gruba ayrılmış (duyu, duygu, idrak, açıklama); her grup da kendi içinde alt gruplara bölünmüştür. Dört ana başlığın dışında oluşan alt başlıklar, eserin bağlamına göre şekillendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Harezmi Türkçesi, Mu'înü'l-Mürîd, mental fiiller, tematik sınıflandırma.

MENTAL VERBS IN MU'İNÜ'L MÜRÎD

Abstract

Verbs are types of words that describe any concrete or abstract movement, formation, state and behavior of an entity or concept. They also have functions as lexical units that establish and develop syntactic and semantic structures in a sentence. Verbs have different meanings and functions depending on the context. Because of these features, verbs are examined by dividing them into different groups.

Mental verbs are verbs that describe situations and events that occur through the mind, do not correspond to any movement, sometimes occur voluntarily and sometimes involuntarily, and have a versatile range of meanings that express mental states and processes, emotions, behaviors, desires and wishes and perceptions.

In this study, the mental verbs used in the verse didactic work *Mu'înü'l-Mürîd*, written in historical Khwarezm Turkish in the 14th century, are examined. Identified mental verbs are divided into four main categories; each category is divided into subgroups within itself. The subheadings formed outside the four main headings are shaped according to the context of the work.

Keywords: Khwarezm Turkish, Mu'înü'l-Mürîd, mental verbs, thematic classification.

* Dr. Öğr. Üyesi; Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mensuuascii@gmail.com

Giriş

Fiiller bir varlığın veya kavramın somut ya da soyut herhangi bir hareketini, oluşunu, durumunu ve kılışını anlatan kelime türleridir. Aynı zamanda bir cümlede söz dizimsel ve anlamsal yapıları kurup geliştiren sözlük birimler olarak da işlevleri mevcuttur (Doğan, 2022, s. 2441). Bu önemlerinden dolayı fiiller, Batı’da modern dil bilimi çalışmalarının başlamasından günümüze değin pek çok çalışmada ele alınmış, değerlendirilmiş, sınıflandırılmış ve incelenmiştir. Bir varlığın ya da kavramın görülebilen veya görülemeyen bir durumu, hareketi, işi, oluşu, kılışı fiil soylu sözcüklerle karşıladıkları bilinmektedir. Fiillerin çok yönlü kullanılışı (biçimsel, anlamsal, gerçekleşme tarzı, söz dizimi, söz varlığı vb.) araştırmacıların da bu sözcük türünü farklı noktalarda ele almasına imkân sağlamıştır.

Fiiller evrensel bir dil kategorisi içinde yer alır. Araştırmacılar fiilleri farklı ölçütleri temel alarak birtakım sınıflandırmalara tabi tutmuşlardır. Bu sınıflandırmaların bir kısmının biçim, bir kısmı da fiillerin gerçekleşme tarzını ölçüt alınarak yapılmış, buna bağlı olarak farklı sınıflandırmalar ortaya çıkmıştır (Hirik, 2018, s. 10).

Türkçede fiillerle ilgili yapılan ilk çalışmalarda genellikle onların şekil bilimsel (morfolojik) cihetten ele alındığı, bu bakış açısıyla sınıflandırmalar yapıldığı görülmektedir. Günümüzde şekil bilimsel yaklaşımlar yerini tematik ve kavram alanları temelli çalışmalara bırakmıştır. Doğan, bu çalışmalarda yapılan tasniflerin anlamdan ziyade dil bilimsel sezgi ve tematik temelli olduğunu belirtmiş; bu tarz çalışmaların Batı’da ve Sovyet ekolünde dil bilimciler tarafından uzun zamandır yapıldığına dikkat çekmiştir (2022, s. 2441).

Yakın zamanlarda yapılan fiillerin tematik sınıflandırılma çalışmalarında kavram alanları ve dil bilimsel sezgi temel alınmaktadır. Bu tasniflerde fiillerin sözlüklerden, veri tabanlarındaki anlamlarından hareket etmek, tasnife tabi tutulan fiilin yanlış kategorilerde değerlendirilmesine yol açabilmektedir (Doğan, 2022, s. 2444). Bunun yerine araştırmacının bağlamı esas alarak, dil bilimci sezgilerini kullanıp söz konusu dilin dil ölçütlerine göre sınıflandırmalar yapması daha doğru tespitleri beraberinde getirecektir. Aksi takdirde, bir araştırmacının ele aldığı fiil ona göre hareket fiilleri kategorisindeyken başka bir araştırmacı aynı fiili mental fiiller grubunda değerlendirebilir. Örneğin, Yıldız’ın (2016) çalışmasında yüz yirmi farklı fiili mental fiiller olarak gösterilmesi, aynı çalışmada araştırmacı tarafından değinilen Sovyet Türkoloji çevrelerinde benzer fiiller için yapılan gruplandırmalar ve fiillerin sayı olarak değişimi (Yıldız, 2016, s. 45-52) sınıflandırmanın değişkenliğini, dikkatlice oluşturulması gerektiğini gösteren önemi bir veridir.

Çalışmamıza konu olan mental fiillerin (mental verbs) bu çalışmalar neticesinde farklı bir fiil türü kategorisinde ele alındığı görülmektedir. İnsanlar içinde yaşadıkları bütün duygu, durum ve düşünceleri anlatmak ve dışa aktarmak ihtiyacı hisseder. Bu nedenle bireyler psikolojik ve ruhsal olarak yaşadığı olaylar neticesinde kendini en iyi ifade etmek için dilin imkânlarından yararlanmaktadır. Dil bilimi ve dil bilgisi açılarından değerlendirdiğimizde isim ve fiil soylu sözcüklerin duygu ve düşüncelerimizi karşılamada ve aktarmada kullanıldığı bilinmektedir. Zihinde gerçekleşen olayları ifade etmemize yardımcı olan fiiller, mental süreci anlatan fiiller olarak kabul edilmektedir.

Grammar of Spoken and Written English adlı eserde mental fiiller (mental verbs), zihin yoluyla meydana gelen durum ve olayları anlatan, herhangi bir hareketi karşılamayan, bazen isteğe bağlı olarak bazen de istem dışı gerçekleşen, mental durum ve süreci, duyguyu, bir davranışı, arzu ve isteği ve algıyı ifade eden çok yönlü anlam genişliğine sahip fiiller, olarak tanımlamıştır (Biber vd., 2007, s. 362). Hirik (2018, s. 22), mental fiilleri, duyu organları ile harekete geçen algının zihinsel süreci etkilemesi ve sonuçta çeşitli dönütlerin de verilmesini kapsayan, psikoloji temelli hareketleri ifade eden fiiller, olarak tanımlamıştır. Ona göre mental fiiller zihinsel bir sürecin mental çıktıları durumundaki duygusal (duygu fiilleri), düşünsel (açıklama fiilleri) durumları betimleyen dil bilimi birimleridir.

Son yıllarda özellikle Türkiye’de yapılan çalışmalarda ele alınan mental fiiller (mental verbs), bilişsel dil bilimi çalışmalarının alt kolu olarak incelenmiş; zihni konu edinen kelimeleri karşılayan bir terim olarak kullanılmıştır. Buna bağlı olarak zihin ile ilgili duygu ve düşünceleri anlatan her fiil mental fiil başlığı altında değerlendirilmiştir. Günümüze kadar yapılan çalışmalarda mental fiiller çoğunlukla dil bilimi çalışmaları kapsamında ele alınmıştır. Dil biliminin yanı sıra psikoloji, sosyoloji, felsefe, mantık, nöroloji, eğitim, çocuk gelişimi gibi alanda da bu konuda araştırmalar yapıldığını görülmektedir.

1. Mental Fiillerle İlgili Yapılan Çalışmalar

Türkiye’de mental fiillerle ilgili yapılan çalışmaların genellikle çocukların dil edinimi sürecinde ele alınan bir konu olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda, çocukların iki yaşından itibaren günlük yaşamlarında mental fiilleri kullanmaya başladıkları, zihinsel durumları ve mental süreçleri anlamlandırma noktasında gelişimlerine bağlı olarak üç dört yaşlarından itibaren bu fiilleri tam anlamıyla uygun bir ifadeyle kullanabildikleri açıklanmıştır (Hirik, 2018, s. 23).

Bu fiillerle ilgili yapılan çalışmalarda sadece dil bilimi alanında mental fiillerin değerlendirilmediğini, zihinsel süreci anlatan ve insanı ilgilendiren her alanda bu konunun işlendiğini söyleyebiliriz. Özellikle psikoloji, sosyoloji, felsefe ve dil edinimi sahasında dünyada pek çok araştırmacının bu konuyu ele aldığı görülmektedir. Türklük bilminde mental fiillerle ilgili çalışmalar son yıllarda yapılmaya başlanmış, mental fiil konusu geniş kapsamda çok fazla ele alınmamış, bu fiillerin sadece bir bölümü üzerinde durulmuştur.

Levin, mental fiilleri ayrı bir başlık altında ele almamakla birlikte onları algılama eylemleri (verbs of perception), psikolojik durum eylemleri (verb of desire), isteme-arzulama eylemleri (verbs of desire), muhakeme eylemleri (judgment verbs) ve değerlendirme eylemleri (verbs of assessment) şeklinde sınıflandırmıştır. Algılama eylemlerini görme, gözlem, gözetleme ve uyarı temelli eylemler; psikolojik durum eylemlerini eğlence, hayranlık, şaşma, beğenme eylemleri; isteme ve arzulama eylemlerini ise istek ve arzu eylemleri şeklinde alt başlıklara ayırmış ve değerlendirmiştir (1993, s. 185-187).

Croft, mental fiilleri anlamsal ve durum ifadeleri bağlamında ele almış ve bu fiilleri anlamsal açıdan algılama (perception), bilişsel (cognition), duygu (emotion) fiilleri olmak üzere üç başlık altında incelemiştir (1993, s. 55).

Booth ve Hall, mental fiillerle ilgili yapmış oldukları çalışmada, bu fiillerin oluşum süreçlerini uzunca ve net bir şekilde açıklamışlar; mental fiilleri ise altı gruba ayırıp incelemiştir: algı (perception), tanıma (recognition), anımsama (recall), anlama

(understanding), ileri idrak-üstbilgi (metacognition), değerlendirme (evaluation) (1995, s. 529-549).

Lock, mental fiilleri zihinsel süreç fonksiyonu noktasında algılama sürecindeki olgular, duygulanım-etki sürecindeki olgular, kavrama-biliş sürecindeki olgular ve isteme sürecindeki olgular olmak üzere dört grupta değerlendirmiştir (1996, s. 106-109).

Yaylagül, çalışmasında Runik harfli Eski Türkçe metinlerinde kullanılan mental fiilleri incelemiş, onları şu şekilde bir sınıflandırmaya tabi tutmuştur: 1. Duyu fiilleri (Kulak duyu organıyla ilişkili duyu fiilleri, Göz duyu organıyla ilişkili duyu fiilleri: eşid-, tuy-, kör- vb.) 2. Duygu fiilleri (Bütünsel davranış tepki fiilleri, Olumsuz duygu fiilleri, Olumlu duygu fiilleri: ürk-, kork-, yoğla- vb.) 3. Anı-Uslamlama fiilleri (bil-, u-, sakın- vb.), 4. Açıklama fiilleri. Bu fiilleri de kendi içerisinde alt birimlere ayırmıştır. Yaylagül, ayrı gruplarda ele aldığı fiillerin birbirleriyle sıkı ilişkiler içinde olduklarını belirtmiş; bu fiilleri gruplandırırken bir anlam dairesi içinde çok net farklılıkların olmadığını özellikle vurgulamıştır (2005, s. 24).

Erdem, mental fiilleri üç gruba ayırmıştır: algılama (perception) fiilleri, etki (affection) fiilleri, idrak (cognition) fiilleri. Algılama (perception) fiillerini duyu organlarıyla meydana gelen fiiller; etki (affection) fiillerini duyguların, olayların veya durumların kişiler üzerinde bıraktıkları etkilerle meydana gelen fiiller; idrak (cognition) fiillerini de zihin ve düşüncenin oluşturduğu fiiller olarak açıklamıştır (2004, s. 939-947).

Viberg, İsveç dilindeki mental fiilleri altı gruba ayırarak incelemiştir: üst dil (metalinguistic), sözlü iletişim (verbal comonic), algı (perception), biliş (cognition), istek (desire), diğer mental fiiller (other mental) (2005, s. 122).

Douglas Biber, Stig Johansson, Geoffrey N. Leech, Susan Conrad ve Edward Finegan çalışmalarında, anlamsal bakımdan fiilleri yedi grupta değerlendirmişler ve mental fiilleri de bu yedi grup içerisinde ele almışlardır. Onlara göre mental fiillerin pek çoğu anlam bakımından kısmen de olsa hareketli bilişsel eylemleri bildirmektedir. Az sayıda mental fiillerin ise anlam bakımından daha durağan olduğunu, bu gruba giren fiillerin bilişsel, duygusal ve davranışsal durumları ifade ettiğini belirtmişlerdir (2007, s. 362-364).

William, mental fiilleri psikolojik fiiller olarak adlandırmıştır. Ona göre bu fiiller insan duygularını ifade eden (ümit etme, isteme, bilme, inanama, umma vb.) fiillerdir (2009, s. 37).

Kamchybekova, Duyu Fiillerinin Anlamsal Özellikleri Üzerine isimli çalışmasında, mental fiillerin bir bölümünü oluşturan duyu fiilleri üzerinde durmuştur. Görme, duyma, tat alma, koku alma ve dokunma olarak kabul edilen duyu türlerinin ve bunların meydana getirdiği fiillerin anlamsal boyutlarının geniş bir semantik alanı ifade ettiğini ve tıpkı sözcük türleri gibi ayrı bir kategoride incelenebileceği üzerinde görüşlerini belirtmiştir. Zihinsel sürecin başlangıç kısmını oluşturan duyu fiillerinin pek çok çalışma alanında incelendiğini ve disiplinler arası bir konu olduğunu dile getirmiş, dilbilim çalışmalarında da ele alınması gerektiğini vurgulamıştır. Çalışmasında duyu fiillerini anlamsal açıdan değerlendirmiş ve duyu fiillerini hareketlilik (alt türleri: aktif, pasif), süreklilik (alt türleri: süreli, anlık), isteklilik (alt türleri: istekli, isteksiz), temashılık (alt türleri: fiziksel, zihinsel), hedeflilik, sonluluk, duygusalılık, olumsuzluk şeklinde sınıflandırmıştır (2011, s. 33).

Şahin, Türkmençe üzerine yaptığı çalışmasında duygu, düşünce ve algılarla ilgili fiilleri mental fiiller olarak tanımlar ve mental sürecin ilk aşamasının algılama olduğunu, bu süreçte algılama eylemiyle birlikte duyulardan gelen çeşitli bilgileri zihnin dil merkezlerine ulaştırdığını vurgular. İkinci aşamada dilin bu algıları anlamlandırıp yorumladığını, daha önceki bilgilerle yeni oluşan bilgilerin bağlantısının kurulduğunu ve anlamlama sürecinin başladığını belirtir. Son aşamada ise anamlanan duruma karşı tepki ve ifade sürecinin meydana geldiğini söyler. Ayrıca, özellikle Batı’da mental fiillere ilgili çalışmaların genellikle okul öncesi çocuklardan başlayıp ergenlik dönemi çocuk yaşlarına kadarki süreci kapsayan alana yönelik yapıldığına işaret eder. Bunun nedeni olarak düşünmek, bilmek, anımsamak, tahmin etmek gibi “bilmeye veya tanımaya ilişkin (cognitive)” sözcüklerin çocuklardaki gelişim sürecini incelerken kullanıldığını ifade eder (2012, s. 45). Şahin, çalışmasında Türkmencedeki mental fiilleri üç gruba ayırarak incelemiştir: idrak fiilleri, duygu fiilleri, algılama fiilleri. Bu üç grubu anlam bilimsel açıdan alt gruplara ayırmıştır (2012, s. 52).

Seçkin, mental fiillerle ilgili yapılmış olan çalışmaların pek çoğunda odak noktasının insan psikolojisi olduğuna dikkat çekmiştir. İnsanların kendi iç dünyalarında olay ve olguları, eylemleri izah için nasıl bir zihinsel algılamayla bu fiilleri kullandıklarının araştırıldığını belirtmiştir (2013, s. 922).

Ayan ve Türkdil, mental fiillerin önemli bir kısmını oluşturan algılama fiillerinin içerisinde yer alan görme duyu fiillerinin Kazak Türkçesinde anlamsal açıdan kullanımlarını inceledikleri çalışmalarında, algılamanın doğrudan duyularla sağlandığını belirtmişlerdir. Bu duyu fiillerini de insanın ilk önce algıladığı duyudan başlayarak görme, işitme, koklama, tat alma ve dokunma şeklinde sıralandığını söylemişlerdir. Kazak dilindeki görme duyu fiillerini beş alt kategoriye ayırmışlar; Kazak Türkçesinde görme duyu fiillerinin oldukça fazla olduğunu, bu fiillerin bazen isteğe bağlı olarak bazen istek dışı gerçekleşebileceğini belirtmişlerdir. Görme duyu fiillerinde herhangi bir eylem gerçekleşirken bireyin hem aktif hem de pasif durumda yer alabileceğini de vurgulamışlardır (2014, s. 28).

Halliday eserinde, mental fiilleri işlevleri bakımından algılama (perception), etki (effectation) ve idrak (cognition) fiilleri şeklinde üç grupta değerlendirmiştir (1990, s. 131). Kitabının yenilenen baskısında bu fiillere bir de istek (desideration) fiillerini eklemiş ve mental fiilleri dört ana başlığa çıkarmıştır. Mental eylemlerin bir süreç içerisinde meydana geldiğini ve bu süreçte yer alan algılama eylemi için *görme*, etkileme eylemi için *hissetme*, idrak eylemi için de *düşünme* evrelerinin olduğunu dile getirmiştir (2014, s. 311).

Kalkan, mental fiillerle ilgili sınıflandırmada araştırmacılara göre farklılıkların oluştuğunu söylemiş ve bu farklılıklara rağmen mental fiillerin genellikle idrak fiilleri, duygu fiilleri ve algılama fiilleri şeklinde üç grupta değerlendirildiğini belirtmiştir. Kalkan da mental fiilleri üç gruba ayrılıp değerlendirmenin doğru olduğunu benimsemiş ve bu grupları kendince farklı alt gruplara ayırmıştır (2016, s. 177).

Sandalyeci, çalışmasında insanın dış dünyayı önce duyu organları yoluyla algıladığını ve bu algılama sonucunda elde ettiği bilgileri zihne ulaştırdığını dile getirmiş, sonrasında bireyin daha önce edinmiş olduğu bilgilerle yeni bilgileri karşılaştırdığını, en son safhada da bu bilgileri yorumlayıp dil ile kendini ifade ettiğini söylemiştir. Gerçekleşen bütün bu sürecin mental süreç olduğunu, bu sürecin ise algı → tanıma → anımsama → anlama → ileri idrak → değerlendirme

şeklinde geliştiğini göstermiştir. Bu süreçte kullanılan eylemlere mental fiil adının verildiğini vurgulamıştır (2016, s. 159-160).

Özeren ve Alan, Kırgızcadaki mental fiillerle ilgili çalışmalarında, bu fiilleri üç gruba ayırmışlardır: biliş fiilleri (düşünme, niyet, hayal vb.), psikolojik durum fiilleri (öfke, sevgi, kaygı vb.), algılama fiilleri (görme, tatma, koklama vb.) (2018, s. 203).

Darabadi, Nehcü'l Feradis'te Mental Fiiller isimli çalışmasında mental fiillerin özelde insanın genelde ise bir milletin duygu ve düşüncelerini ifade etme yollarını ortaya koyduğunu açıklamıştır. Mental fiilleri idrak fiilleri, duygu fiilleri, duyu fiiller olmak üzere üç farklı gruba ayırmış ve her bir mental fiili de kendi içerisinde semantik olarak sınıflandırmıştır (2018, s. 86).

Soydan, duyguları, belli bir olay karşısında insanın iç dünyasında yaşamış olduğu durumların dışa vurumu, psikolojik bir tepki olarak tanımlamıştır. Çalışmasında, *Tarama Sözlüğü*'nün ilk iki cildinde mental fiiller içerisinde yer alan duygu fiillerini incelemiş, onları anlamsal açıdan on iki gruba ayırmıştır. Bu fiilleri temel, mecaz ve deyim anlam olarak değerlendirmiştir (2018, s. 489-491).

Hirik, mental fiillerin oluşum neden ve süreçlerini girdi, işlem ve çıktı olarak üçe ayırmış, mental fiilleri girdi, işlem ve çıktı basamağı fiilleri şeklinde üç başlık altında incelemiştir. Girdi basamağındaki fiillerini duyu fiilleri olarak değerlendirmiştir. Temel duyu fiilleri olarak ele aldığı bu fiilleri bilinçli ve bilinçsiz temel duyu fiilleri şeklinde açıkladıktan sonra bu grupta yer alan fiilleri kullanım sıklığına göre beş alt başlıkta değerlendirmiştir. İşlem basamağı fiillerini, bilişsel fiiller alt başlığında ele almış, çıktı basamağı fiillerini de ifade fiilleri şeklinde belirttikten sonra ifade fiillerini, duygu ve açıklama fiilleri olarak alt başlıklara ayırmıştır. Açıklama fiillerini dilsel ve görsel açıklama fiilleri olmak üzere iki grupta değerlendirmiştir (2018, s. 38).

Hirik sınıflandırmanın ardından mental süreçte ortaya çıkan durumların bireylerde aynı tepkilere neden olabileceği gibi farklı tepkilerde de meydana gelebileceğini belirtmiştir. Mental fiilleri kök mental fiiller, türemiş mental fiiller ve birleşik yapılı mental fiiller olmak üzere yapısal bakımdan üç gruba ayırmıştır (2018, s. 79).

Hirik ayrıca metal sürecin karmaşık bir yapıya sahip olduğunu söylemiş ve bir fiilin birden fazla anlama sahip olabileceği göz önünde bulunursa aynı fiilin birden fazla mental fiil kategorisinde değerlendirilebileceğini de vurgulamıştır (2018, s. 82). Bir fiilde anlam daralması, anlam genişlemesi gibi nedenlere bağlı olarak değişimler meydana gelebileceğini ve bunun sonucunda fiilin, mental fiil kategorisinde yer almazken mental fiil olarak ele alınabileceğini ya da bunun tam tersi bir durumda kullanılabileceğini de açıklamıştır (2018, s. 102).

Hirik, mental fiillerin pek çok dil kategorisiyle bağlantılı bir yapıya sahip olduğunu ve bunlardan birinin de kiplik olduğunu vurgulamıştır. Kiplerin mental fiille ilişkisinin anlam ve kip işaretleyicileri boyutunda gerçekleştiğini dile getirdikten sonra Palmer'in 2001 yılında yapmış olduğu kiplik sınıflandırmasını temel alarak mental fiiller ve kiplik arasındaki ilişkiyi; önerme kipliği (bilgi, şüphe, çıkarım, tahmin, varsayım, kanıtsallık, aktarım, duyum) ve olay kipliği (yükümlülük, izin, emir, gereklilik, hareket, yeterlilik, istek) şeklinde iki başlık altında değerlendirmiştir (2018, s. 82).

Yegin, çalışmasında önce mental fiil kavramının ne olduğunu açıklamış, bu açıklama çerçevesinde Şeyyâd Hamza'nın *Yûsuf u Zelihâ* mesnevisindeki mental fiilleri incelemiştir. O, mental fiilleri duyu (algılama), duygu, idrak ve açıklama fiilleri olmak üzere dört gruba ayırmış; her grubu de kendi içerisinde farklı alt başlıklara bölmüştür (2019, s. 70).

Yıldız, Eski Uygur Türkçesiyle ilgili çalışmasında mental fiiller arası geçişleri ele almış, Türkiye Türkolojisinde mental fiille ilgili çalışmaların 21. yüzyıldan itibaren yapılmaya başladığını ve çoğu alanda çalışma konusu olduğunu söylemiştir. Türkiye'de mental fiillerle ilgili çalışmaların sınırlı olduğunu vurgulamış, bu çalışmaların da mental fiillerin sadece bir kısmını ele aldığını dile getirmiştir. O, mental fiilleri temel olarak biliş fiilleri, psikolojik durum fiilleri ve algı fiilleri şeklinde sınıflandırmış, her bir grubu kendi içerisinde alt kategoride değerlendirmiştir (2020, s. 106-107).

Doğan ve Erdin, yayımlamış oldukları Gagavuz Türkçesinde Mental Fiiller adlı çalışmalarında, Türkçede son yıllarda fiillerin semantik sınıflandırılması ile mental fiil çalışmalarının artmaya başladığını ve pek çok araştırmacının yeni birtakım sınıflandırmalar yaparak bu çalışmaların çeşitlendiğini vurgulamışlardır (2021, s. 193-194). Mental fiillerin başı, ortası ve sonu olan bir zihinsel süreci olduğu, bu sürecin ise duyu organlarının dış dünyadan alıp zihne aktardığı verilerle başladığı açıklanmıştır. Sürecin sonunda zihne gelen algıların yorumlanması, işlenmesi sonucu mental sürecin nihayetlendiği ifade edilmiştir. (2021, s. 194-195). Bu açıklamalarına paralel olarak Gagavuz Türkçesindeki mental fiiller kendi izahlarına göre adlandırılmıştır: girdi basamağı fiilleri (algı fiilleri), işlem basamağı fiilleri (biliş fiilleri), çıktı basamağı fiilleri (ifade fiilleri) (2021, s. 197).

Aydoğmuş, Karluk grubu Türk lehçelerinden biri olan Özbek Türkçesiyle ilgili çalışmasında, Özbek Türkçesindeki mental fiilleri pek çok araştırmacının metoduna uygun şekilde üç gruba ayırarak incelemiştir: bilişsel, psikoloji ve algılama fiilleri (2021, s.138).

Beyitoğlu, çalışmasında fiillerin yapısına, çatısına ve edimsel anlamına göre sınıflandırıldığını söylemiş, semantik açıdan fiillerin kategorize edilmesiyle ilgili çalışmaların yeni yeni yapılmaya başladığını belirtmiştir. Ayrıca mental fiillerin psikoloji ve bilişsel dil bilim alanında ele alındığını, Türkoloji açısından son zamanlarda bu konu üzerine çalışmaların olduğunu ve pek çok araştırmacının mental fiilleri anlamsal açıdan sınıflandırdığını dile getirmiştir. Ona göre mental fiiller duyu, düşünce, duygu ve psikolojik, iletişim fiilleri olmak üzere dört ana başlığa ayrılır (2021, s. 1522).

Aksoy, mental fiillerin, bilişsel psikolojik durumun zihinsel süreçlerle ilgili sunduğu veriler ile dil bilimsel yaklaşımlardan hareketle ele alınması gerektiğini vurgulamış ve insanda var olan tüm zihinsel süreçlerin ortak yönünün bireysel olduğunu belirtmiştir. İnsanın zihninde gerçekleştirdiği bir eylemin bir başkası tarafından bilinmesinin imkânsızlığına dikkat çekmiştir. Mental fiilleri de insanın iç ve dış dünyayı algılamasını sağlayan, başkaları tarafından bilinmesinin mümkün olmadığı zihinsel süreçleri kapsayan, dilin fiil formundaki ifadeleri, şeklinde tanımlamıştır. İnsan zihninin birbirinden farklılık gösterdiğini ve bu yüzden de mental fiillerin tek bir sınıflandırmada toplanamayacağını da ayrıca belirtmiş; ilaveten, mental fiil çalışmalarında mental süreci göz önünde bulundurmanın bir hayli önemli olduğunu vurgulamıştır. Mental fiillerin tamlayıcılarının semantik rolleri ile betimlenmesi gerektiğini ve Türkçe mental deneyim çerçevelerinin beş temel anlam bilimsel yapı taşıdığı söylemiştir: deneyimci - mental

süreç, içerik - mental süreç, deneyimci - içerik - mental süreç, uyarıcı - deneyimci - mental süreç, uyarıcı - deneyimci - içeri - mental süreç (2022, s. 132-133).

Ataman, mental fiillerle ilgili yapılan çalışmalarını değerlendirmiş, sonrasında mental fiillerin zihinsel süreçte olayları ve durumları algılama ve idrak ile başladığını, algılanan şeylerin zihinde işlenip yorumlamayla devam ettiğini, son olarak da yorumlanan ve idrak edilen bilgilerin dil aracılığıyla dışa vurumunun gerçekleştiğini söylemiştir. Mental fiilleri, çoğunlukla gözlemlenemeyen zihinsel ve duygusal faaliyetlerin çeşitli şekillerde dışa vurumu olarak tanımlamıştır (2023, s. 182-185).

2. Mu'înü'l-Mürîd

Tarihî Türk edebiyatında önemli bir yeri olan *Mu'înü'l-Mürîd*, Harezmi Dönemi'ne ait kıymetli eserlerden biridir. Bu eser, göçebe Türkmen boylarına tasavvufu öğretmek ve İslam fihhına dair bilgiler vermek amacıyla kaleme alınmıştır. *Mu'înü'l-Mürîd* sade ve anlaşılır bir dille yazılmış ve eserde halkın günlük hayatta karşılaşabileceği konulara yer verilmiştir. Eser, Türkmenler arasında yüzyıllarca zevkle okunmuştur.

Eserin dilinin halk tarafından anlaşılabilir seviyede tutulması, Türkçe sözcük kullanımı ve anlatımın yalınlığının Harezmi Dönemi eserleriyle kıyaslandığında daha zengin olması; manzum eser olmasına rağmen anlaşılabilirliği, bu eser üzerinde mental fiil çalışması yapılmasının temel nedenlerindedir.

Eserin bilinen tek nüshası Bursa Yazma ve Basma Eski Eserler Kütüphanesinde bulunan *Mecmuatü'r-Resâil* (Genel no. 1605/18, tasnif no. 297/3'te kayıtlı) adlı yazmanın içinde, 177a-202/b yaprakları arasında bulunmaktadır. Bu yazmanın fotoğrafları Ağâh Sırrı Levent tarafından Türk Dil Kurumuna bağışlanmış, Ali Ulvi Elöve'nin hazırladığı tıpkıbasım Kurum tarafından basılmış fakat daha sonra yayımı yapılmamıştır (Toparlı ve Argunşah, 2008, s. 13).

Tek nüshası olan *Mu'înü'l-Mürîd*'le ilgili kapsamlı ilk çalışmayı Zeki Velidi Togan yapmıştır. Togan'a göre, bu eserin bilinen tek nüshasının istinsah tarihini M. 1430-1485 yılları arası olmalıdır (1928, s. 316).

Eserin kim tarafından kaleme alındığı konusu da net değildir. *Mu'înü'l-Mürîd* hakkında bilgi veren ilk kaynak olan *Şecere-i Terâkime*'de Ebulgazi Bahadır Han, eserin Şeyh Şeref adında bir âlim tarafından kaleme alındığı bilgisini vermiştir. Ancak sonra yapılan çalışmalarda bu bilginin doğruluğu kabul edilmemiştir. Yapılan çalışmalarda *Mu'înü'l-Mürîd*'in yazarının Şeyh İslam isimli Harizmi bir bilgin olduğu ifade edilmiştir. Eserin yazarı, 402. dörtlükte kendi ismi ile şeyhinin ismini açıkça belirtmiştir (Çatak, 2012, s. 220).

Şeyh İslam'ın bir dörtlükte veliyyü'l-verâ (üstün takva sahibi, haramdan, kötülüklerden uzaklaşmada hassasiyet gösteren veli) olarak tavsif ettiği Baba İslam'ın onun babası olduğu iddiaları da vardır. Ancak Togan ve Köprülü'nün bu konudaki düşünceleri, Baba İslam adlı şeyhin Şeyh İslam'la aynı adı taşımasının çok mümkün olmadığı, şairin atam Baba İslam demesinin sebebinin ata kelimesinin "şeyh = mürşit" anlamlarında kullanılmasından hareketle onun şeyhi olması yönündedir (Toparlı ve Argunşah, 2008, s. 16).

Mu'înü'l-Mürîd aruzun feülün feülün feülün feül vezniyle kaleme alınmıştır. Dörtlükler hâlinde yazılan bu eserde bazı aruz hataları olmasına rağmen tek vezin kullanılmıştır (Toparlı ve

Argunşah, 2008, s. 28). Eser, 407 dörtlükten meydana gelmiş; bazen satır sayıları 14-15'e inmesine rağmen her bir sayfada 16-17 satır bulunur. Metin harekesiz bir şekilde kaleme alınmış olsa da bazen okumayı kolaylaştırmak için hareke kullanılmıştır (Togan, 1928, s. 316).

Mu'inü'l-Mürîd Allah'a hamdüsena ile başlar. Hz. Adem'den Hz. Muhammed'e kadar yaşamış yüz yirmi dört bin peygambere, Hz. Muhammed'e ve dört halifeye selamla devam eder. Eser, sonraki kısımlarda dinî ve tasavvufî konuları ele almıştır (Toparlı ve Argunşah, 2008, s. 31).

Eserde Arapça ve Farsça kelimelerin sayısı oldukça fazla olmasına rağmen devrinde kaleme alınan diğer eserlere nazaran *Mu'inü'l-Mürîd* sade ve anlaşılır bir şekilde yazılmıştır. Eser Harezmi sahasında Harezmi Türkçesiyle yazılmıştır. *Mu'inü'l-Mürîd* Orta Asya'nın müşterek yazı dili olan Karahanlı Türkçesinden farklı olarak Oğuz, Kıpçak ve Kanglı lehçelerinin dil hususiyetlerini de içerisinde barındıran bir yapıya sahiptir.

Eserde Türkçe kelimelerden sonra en çok sırasıyla Arapça ve Farsça kelime kullanılmıştır. Dinî ve tasavvufî terimler kullanılırken özellikle Arapça kelimeler tercih edilmiştir. Eserde aynı zamanda Türkçe, Arapça ve Farsça kelimelerin eş anlamlıları da yer almıştır.

3. Metot

Bu çalışmada, *Mu'inü'l-Mürîd*'de yer alan mental fiiller eserdeki bağlamlarından hareketle metinde geçtiği anlamlarına göre sınıflandırmaya tabi tutulmuştur. Metinde fiillerin geçtiği örneklerin hangi dörtlükte ve satırda kullanıldığı belirtilmiştir. Aslen mental fiil kategorisinde olmayan bazı fiillerin metindeki bağlamları dikkate alındığında mental fiil özellikleri kazandığı tespit edilmiştir. Bu fiiller bağlamdaki durumları göz önünde tutularak anlamlarına göre mental fiil sınıflandırmasında değerlendirilmiştir.

Çalışmada, Türkçe fiillerin yanı sıra alıntı sözcüklere Türkçe yapım ekleri getirmek suretiyle oluşturulmuş mental fiiller de değerlendirilmiştir. Alıntı isimlerle Türkçe yardımcı fiillerin oluşturduğu birleşik fiil yapısındaki mental fiiller de çalışmaya ilave edilmiş; birleşiklerdeki unsurlarının kökenleri parantez içinde belirtilmiştir. Eserde üçten fazla geçen örneklerden sadece üçü gösterilmiş; üçten az olan örneklerin geçtiği dörtlük ve satırlar çalışmaya alınmıştır. Mental fiillerin anlamları ve nasıl meydana geldikleri de çalışmamızda belirtilmiştir. Tespit edilen mental fiiller, gruplandırıldıktan sonra alfabetik sırayla gösterilmiştir.

Bu incelemede, eser hakkında yapılan en kapsamlı son çalışma olduğu için Prof. Dr. Recep Toparlı ve Prof. Dr. Mustafa Argunşah'ın 2008 yılında yayımladıkları *Mu'inü'l-Mürîd* adlı eser esas alınmıştır.

4. İnceleme

İnsanoğlu, dünyadaki herhangi bir şeyi önce duyu organlarıyla algılar ve zihnine bilgi olarak gönderir. Duyular, algılamada ilk basamaktır. Görerek, işiterek doğrudan; tat alma ve dokunmayla dolaylı algılamalar yapılır. Duyularla başlayan süreç insan zihninde duygu olarak tecelli eder. Duyuları idrak, idrak ise dünyaya dair bazı açıklamaları beraberinde getirir. Bu nedenle, herhangi bir tarihî yahut çağdaş bir eser ya da herhangi bir lehçedeki mental fiiller incelenirken insanın düşünce evrenindeki sürece uygun olarak dört basamak esas alınmış ve çalışmalar dört grup çerçevesinde yapılmıştır. Bu çalışmada da mental fiiller dört ana başlığa ayrılarak incelenmiştir: *duyu (algılama) fiilleri*, *duygu fiilleri*, *idrak fiilleri*, *açıklama fiilleri*.

4.1.Duyu (Algılama) Fiilleri

Algılama fiilleri olarak da bilinen duyu fiilleri, zihinsel faaliyetlerin ilk basamağıdır. Dış dünyadan elde edilen bilgiler öncelikle zihinde işleme alınır, bu bilgiler zihin süzgecinden geçirildikten sonra yorumlanır, anlamlandırılır, daha sonra bu bilgiler dil aracılığıyla dışa yansıtılır. Algı, zihinle ilgili sürecin temel taşı olduğundan dolayı mental yapının temelini algı fiilleri oluşturur. Dış dünyanın algılanması ilk olarak beş duyu organlarıyla meydana gelir. Duyu fiilleri beş duyu organımızın yaptığı işlevleri anlatan fiillerdir.

Şahin, algılama fiillerini, “dış dünyayı anlamamıza yardımcı olan duyu organlarımızla zihne gelen uyaranların dilde fiillerle ifade edilmiş şekli” olarak tanımlar ve algılama fiillerini dokunma, işitme, koklama, tatma, görme ile ilgili fiiller olarak belirtir (2012, s. 57). Duyu fiillerini birçok araştırmacı görme, işitme, koklama, tatma ve dokunma fiilleri olarak ele almıştır. Metnimizde geçen duyu fiilleri şöyledir:

4.1.1.Görme Duyu Fiilleri

Görme duyusu mental süreci başlangıcı olan ve en fazla kullanılan duyudur. Görme duyusuyla oluşturulan mental fiillerin sayısı ve çeşitliliği diğer duylara göre daha çoktur. Görme duyu fiillerinin Türkçede zengin bir kullanım alanına sahip olması ve bu fiillerin anlam genişliğinin fazlalığından dolayı birincil duyu fiilleri olarak kabul edilmektedir. Metnimizde yer alan görme duyu fiilleri şu şekildedir:

aç- “dikkatli bakmak (göz açıp bakmak)” 101/4, 338/2 *açuk haç açıp köz bağığlı kerek* “Açık yazıya göz açıp bakmak gerek.”

‘ayb kör- “(<Ar.+ T.) bulmak, ayıp görmek” 58/2 *kamuğ ehl-i ma'nî için 'ayb körer* “Bütün mutasavvıflar bu üçünü ayıp görmekteirler.”

bağ- “bakmak” 29/3, 333/1, 187/4. *tefekür kılıp bağ bu öz öziğe* “Bir damla meninin kütülüğünü düşünerek kendine baktığında...”

baka bil- “bakabilmek” 313/2. *baka bilmegey-sen kerek öñ soña* “Gerçekten sana anlama yolu açılrsa önceye ve sonraya bakamazsın.”

bakar bol- “bakar olmak” 73/3. *açar bolsa 'aşı bağar bolsa hem* “Buraları açar veya başkalarına bakarsa asi olur.”

eğer- “izlemek, takip etmek” 271/2. *mürîd mü tilekin tilin eğerür* “Mürîd de dileğini diliyle takip eder.”

fidâ kııl- “(<Ar.+ T.) gözden çıkarmak, feda etmek” 294/3. *kadem bûd vücûdnu fidâ kıılmağ ol* “Mutluluk varlığını ve vücudunu gözden çıkarmaktır.”

izle- “takip etmek, izlemek” 234/1, 234/3. *zikir birle attı keğik izlegü* “Av hayvanını besmele çekerek izleyip attığı okla vursa...”

kaşđ bile bağ- “(<Ar.+ T.) bilerek bakma, kasıtlı bakmak” 171/4. *edeb bolmağay kaşđ bile bağmağı* “Kasıtlı olarak bakmak edep değıldir.”

kez- “gezmek, seyran etmek” 370/2, 340/4. *bu ajunnu tün kün keziben körir* “Bu dünyayı gece gündüz gezerek yürüse bile görür...”

kör- “görmek” 84/2, 247/4, 325/3. *bakıp körmesin köz yaşında öli “Bakıldığında onların dış taraflarında ıslaklık görünmesin.”*

körün- “görünmek” 313/4, 37/2. *yaşınlarğa baksa körünmes tişi “Gülen bir kişi yakınlarına baktığında gülebilir mi?”*

küy- “aramak, araştırmak” 107/1. *küyüp köl arıp suwnı kim bulmadı “Çok arayıp yorulduğu hâlde göl ve suyu bulamayınca...”*

nazar bul- “nazar etmek, bakmak” 293/3. *nazar boldı bahşiş bu şöhet kélip “Bu sohbeta geldiğinde bağış olarak kendisine nazar edebilir.”*

tüşe- “düş görmek” 89/2. *körer bolsa түşep yerinde nişan “...düş görürken ihtilam olup giysilerinde meniden bir iz görürlerse...”*

yüzle- “yönelmek, birine veya bir şeye doğru bakmak” 234/2. *eger kège bolsa yönin yüzlegü “...gece boyu bıkmadan onu takip etse...”*

4.1.2. İşitme Duyu Fiilleri

Algılamayı sağlayan duylardan biri de işitmedir. İşitme, bilgilerin zihinde işleme alınmasında önemli rol oynayan duylardandır. Bu sebeple Türkçede yer alan işitme duyu fiilleri de görme duyu fiilleri gibi anlam genişliğine ve çokanlamlılığa sahiptir. Bu fiiller de görme duyu fiilleri gibi birincil duyu fiilleri olarak kabul edilmektedir. İşitme duyusuyla oluşturulan mental fiiller, zihinsel süreci kendi başlarına başlatabilen fiillerdir. Metnimizde yer alan işitme duyu fiilleri şu şekildedir:

aç- “(kulak) açmak, dinlemek” 350/3. *köñül tut kulak aç yakın bil munı “Gönül tut, kulak aç, bunu iyice bil.”*

ëşit- “işitmek, duymak” 59/3, 166/2, 346/2. *kél émdi eşitgil bu niyyet sözün “Gel şimdi bu niyyet sözünün ne olduğunu dinle.”*

saç- “bir görüşü ya da düşünceyi yaymak” 385/2. *tümen türlüğ ilhām cevāhir saçıp “...konu açıp binlerce türlü ilham ve cevher saçarak/yayarak...”*

tiñle- “dinlemek” 278/1, 351/1. *bu köz körmüşü yok kulak tiñlemiş “Bu gözün gördüğü, kulağın dinlediği yok.”*

yay- “yaymak, duyurmak” 401/4. *karındaşlar ara sözüüm yaymakım “...kardeşler arasında sözüümü yaymaktır.”*

4.1.3. Tatma Duyu Fiilleri

İnsan için temel duylardan biri de tat alma duyusudur. Zihinsel süreci başlatan fiillerden biri olan tat alma duyu fiilleri ikincil duyu fiillerindedir. Bu fiiller genelde bilinçli temel duyu fiilleri içerisinde yer alırlar. Çünkü tat alma duyu fiillerinde belirtilen hareketin gerçekleşmesinde özne etkin konumdadır. Tat alma duyu fiilleri, dokunma duyu fiilleri ve koku alma duyu fiilleri ile birlikte görev yapmaktadır (Hirik, 2017, s. 69).

çeyne- “çok çiğnemek” 298/1. *uşak kılgu loğma üküş çeynegü “Lokmaları küçük almalı ve çok çiğnemeli.”*

İç- “içmek, bir sıvıyı ağza alıp yutmak” 169/1, 281/1, 299/1. *suw içmişde üç iç turup rāst köni “Su içerken üç defa durarak iç.”*

meze bol- “(<Far.+ T.) lezzetli olmak, lezzet bulmak” 374/2. *têlim tatğu açığ meze bulğuğa “Lezzet bulmak için birçok acının tadına bakmalıdır.”*

tat- “tadına bakmak, tatmak” 374/2, 298/4. *têlim tatğu açığ meze bulğuğa “Lezzet bulmak için birçok acının tadına bakmalıdır.”*

yayğa- “ağız çalkalamak” 87/2, 91/2. *kılıp mazmaza suw katıp yayğa-siz “...ağız ve burnu su ile çalkalayıp yıkamak gerekir.”*

yê- “yemek” 172/1, 247/2, 248/3. *seher sandı yêdi tañ atmış çın-ok “Kişi tan attığını fark etmeden seher vakti sanıp yerse...”*

yên- “(bir şey)yemek/yenilmek” 234/4, 235/2-4. *yarın yêtse yênür çının sözlegü “...ertesı gün yakalasa, doğrusunu söylemek gerekirse yenir.”*

yut- “yutmak” 317/3, 374/1. *tümen miñ bile ağu yutğu kerek “...binlerce zehri yutmak gerek.”*

4.1.4. Dokunma Duyu Fiilleri

Zihinsel süreci ve algılama faaliyetlerini başlatan duylardan birisi de dokunma duyusudur. Dokunma duyu fiilleri, Türkçede oldukça geniş bir kullanım alanına sahiptir. Bu fiiller, diğer duyu fiilleri ile birlikte de kullanılmaktadır. Özellikle tatma duyusu ile sıkı bir ilişki içinde olan dokunma duyu fiilleri bu yönüyle görme ve işitme duyu fiillerinden ayrılmaktadır. Türkçede çok fazla çeşitlilikte kullanılan bu fiiller metnimizde sadece üç örnekte tespit edilmiştir.

kuç- “kucaklamak” 170/1-3. *eger öpse kuçsa yigit rûze-dâr “Eğer oruçlu bir kişi karşı cinsi öpse, kucaklasa...”*

öp- “öpmek” 170/1-3. *karı öpse kuçsa ziyân kılmağay “İhtiyar birisi öpse, kucaklasa oruca bir zararı olmaz.”*

ulan- “kavuşmak” 376/2. *ulağsız ulanmağ hurûfsuz mağâl “Kılavuz olmadan kavuşmak, harfleri olmayan söz konuşmak gibidir.”*

4.2. Duygu Fiilleri

Duygu sözcüğü, *Türkçe Sözlük*'te “1. isim duyularla algılama; his, 2. isim belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim, 3. Önsezi, 4. nesnelere veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği, 5. kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik” şeklinde tanımlanmıştır (2011, s. 729).

İnsanların çevresel olarak algıladıkları durumlar sonrasında kişide ruhsal tepkiler ve farklı duygular ortaya çıkabilir. Bireyin kendi yaşantısında meydana gelen durumlar, gelişmeler ve olaylar zihinde birtakım tepkiler oluşturur. Zihinde duygularla anlatılan bu mental süreç duyu fiilleri ile ifade edilmektedir. Mental sürecin ikinci basamağı olarak kabul edilen duyu fiilleri, çevresel tepkilere bağlı olarak olumlu ya da olumsuz şekilde gerçekleşebilmektedir. Duygu fiilleri, dış etkilere gelen bir uyarıcıyı duyu organları aracılığıyla algıladıktan sonra bunlara verilen tepkiyi anlatırlar. Metinde geçen duyu fiilleri şöyledir:

4.2.1. Olumlu Duygu Fiilleri

4.2.1.1. Sevgi, Şefkat, Minnet ve Yakınlık İfade Eden Fiiller

'āşık bol- (<Ar. + T.) “Tutkun olmak, âşık olmak” 336/1. *semā kılsa 'āşık bolup bī-karār* “*Âşık olup kararsız kalıp sema ayini yapsa...*”

bağla- “bağlamak, gönü bağlamak” 270/3. *könül hakka bağlap resülğa uyup* “*...gönü Allah'a bağlayarak Resul'e uyup...*”

ban- “bağlanmak” 360/2. *'ibādet idimge tēyü banmağ ol* “*...ibadet Allah'uma diyip bağlanmaktadır.*”

cezb kıl- “(<Ar.+ T.) cezbetmek, kendine çekmek” 306/1. *kılur cezb anı fazlı birle bayat* “*Allah onu fazileti ile cezbeder.*”

esir bol- “(<Ar.+ T.) tutsak olmak, bağlanmak” 310/1. *'ārif hakka bolur ulaşu esir* “*Arif kişi Allah'a ulaşarak ona esir olur.*”

il- “bağlanmak” 303/4. *bu ma'nēdin ilür eşitgil yōni* “*Bu yüzden ona bağlan, sebebini dinle.*”

karīb bol- “(<Ar.+ T.) yakın olmak, yakınlaşmak” 55/1. *kanā'at bile boldı mūsā karīb* “*Hz. Musa kanaat ile Allah'a yakınlaştı.*”

körüş- “görüşmek” 289/1, 2. *körüşse köküzni sürüşgü kerek* “*Görüşürken göğsü birbirine sürmek gerek.*”

qurb bol- “(<Ar.+ T.) yakın olmak, yakınlık kurmak” 400/3. *idī hazretinde bolup qurb tamām* “*Allah'ın huzurunda ona yakın olup tamalanır.*”

minnet kıl- “(<Ar.+ T.) şükran duymak, minnet duy-“343/3. *bērip kılsa minnet haber bērdi hak* “*...iyilik edip minnet duyarsa Allah haber verdi ki...*”

şafā keltür- “(<Ar.+ T.) mutluluk getirmek, sefa getirmek” 297/4. *yemek öz öñindin şafā keltürür* “*Yemeği kendi önünden yemek mutluluk getirir.*”

sēw- “sevmek” 210/2, 324/3. *idī kimni sewse sa'ādet anıñ* “*Allah kimi severse saadet onundur.*”

şādmān kıl- “(<Ar.+ T.) mutlu etmek, sevinçli kılmak” 404/4. *kılu bēr arığ rūhı şādmān bu dem* “*Temiz ruhuna ulaştır, temiz ruhu şimdi mutlu et.*”

şefkat kıl- “(<Ar.+ T.) sevgi/şefkat göstermek” 406/4. *kerek kılsa şefkat uluğlar ata* “*...büyükler ve babalar şefkat göstermelidir.*”

tarab kıl- “(<Ar.+ T.) sevinmek” 335/2. *kılur bolsa hālāt içinde tarab* “*Eğer haller içinde sevinecek olursa...*”

tol- “mec. gönü aşkla dolmak, kaplamak” 2/3, 397/2. *tağı dünye işkı anar tolmasa* “*...dünya aşkıyla dolmayan gönül kurtulmuştur.*”

ulan- “kavuşmak” 376/2. *ulağsız ulanmağ hurūfsuz mağāl* “*Kılavuz olmadan kavuşmak, harfleri olmayan söz konuşmak gibidir.*”

uy- “uymak, tabi olmak” 182/1, 273/2. *imāmnun soñınça kim uydum tedi* “...imamın arında durup ona uydum diyen muktedi...”

yanaş- “yakınlaşmak, yaklaşmak” 117/1. *edeb kêtse sünnet aña yanaşur* “Edepe gittiğinde sünnet ona yaklaşır.”

yüz ur- “ilgi göstermek, yakınlık duymak” 349/2. *ğālib bolsa biri anar yüz urur* “Bunlardan biri galip gelirse diğerine ilgi gösterir, yakınlaşır.”

4.2.1.2. Memnuniyet İfade Eden Fiiller

aç- “(gönül açmak) rahatlatmak” 328/1. *şafā şıdķ u şoñbet köñülni açar* “Safa, doğruluk ve sohbet gönülü açar.”

arın- “temizlenmek, arınmak” 16/3. *ayıt lâ ilāhe arınsun tiliñ* “La ilahe dediğinde dilin arınır.”

arıt- “temizlemek, arıtmak” 16/1. *arıtķu bu tilni kamuğdın oza* “Her şeyden önce bu dili arıtmalıdır.”

çıkar- “çıkarmak, arındırmak” 361/3. *çıkarur bu hātır vesāvislerin* “Bu gönülü vesveselerden arındırır.”

ğurūr kııl- “(<Ar.+ T.) gururlanmak, boş şeylere güvenerek aldanmak” 281/2. *munun birle şeytān kıılır hoş ğurūr* “Bunlarla ancak şeytan gururlanır.”

hālī kııl- “(<Ar.+ T.) gönülden çıkarmak, gönülünü temizlemek/arındırmak” 27/3, 329/3. *hıyānet mekindin köñül hālī kııl* “Gönülünü hıyanet ve hileden arındırdığında...”

kül- “gülmek” 36/4, 37/1, 78/3 *yaşın tiñmegey hıç küleyin tēseñ* “...güleyim dersen göz yaşın hiç dinmesin.”

murād bul- “(<Ar.+ T.) muradına ermek, isteğine/arzusuna ulaşmak” 306/3. *murād buldı ammā yolın bilmedi* “Muradına erdi fakat yolunu bilmedi.”

muñma’inne bol- “(<Ar.+ T.) gönülü rahat olmak” 354/4. *bolur muñma’inne bulur ol necāt* “...mutmain olur ve kurtuluşu bulur.”

denā kııl- “(<Ar.+ T.) şükretmek” 284/1. *inābet ulaşu denā kıılsa-sēn* “Sürekli tövbeyle Allah’a şükret.”

süzün- “arınmak, nefsi temizlemek” 50/2. *sēni haķdın ırar bu nefsnı süzün* “Seni Tanrı’dan uzaklaştıran nefsi temizle.”

şükür kııl- “(<Ar.+ T.) şükretmek, Tanrıya minnet duygusu sunmak” 7/3, 310/4, 311/2. *kıırlar şükür kelse haķdın kazā* “Onlar Allah’tan kaza geldiğinde de şükrederler.”

4.2.1.3. Affetme, Bağışlama ve Merhamet İfade Eden Fiiller

’aṭā bol- “(<Ar.+ T.) bağışlanmak, ihsan etmek” 399/2. *’aṭā bolmuş erdi haķıķat hayāt* “Gerçek hayat ona bağışlanmış idi.”

bağışla- “bağışlamak” 257/1 *bağışlasa bir neñ biringe biri* “Bir kişinin başka bir kişiye bir şey bağışlamasının gerçekleşmesi için...”

ma'zūr tut- “(<Ar.+ T.) mazeretli saymak, bağışlamak” 170/4. *şerī'at imin bolsa ma'zūr tutar* “Kendisi emin olursa, din onu bağışlar.”

4.2.1.4. Dostluk, Doğruluk ve Dürüstlük İfade Eden Fiiller

bāṭıl ḥaḳ seç- “(<Ar.+ T.) doğru ve yanlış seçmek” 369/2. *bāṭıl ḥaḳ seçiben öziñni qorı* “Doğruyu yanlıştan seçerek kendini koru.”

hidāyet bér- “(<Ar.+ T.) doğru yolu göstermek” 405/4. *hidāyet bérür ol ḥamīdün mecīd* “Hamīd ve Mecīd olan Allah doğru yolu gösterir.”

kir- “doğru yola girmek” 389/4. *kirip rāst ḥaḳīḳat çın-oḳ barguçı* “...doğru yola girip hakikate gerçekten varandır.”

kirtüle- “doğrulamak, tasdik etmek” 264/3. *kerek oynap aysun kerek kirtülep* “...ister oynayarak sölesin ister tasik ederek...”

kön- “doğrulamak” 135/2. *imām birle kétrür namāzi köner* “imam ile namazı kılsa, namaz kabul olur/doğrulandır.”

körüş- “görüşmek” 289/1-2. *körüşse köküzni sürüşgü kerek* “Görüşürken göğsü birbirine sürmek gerek.”

rāst bil- “(<Far.+ T.) doğruyu/ gerçeği bilmek” 104/4. *ḥaḳīḳat ḥaḳīḳat yaḳīn rāst bilin* “Gerçekleri doğru olarak bilin.”

rāst bit- “(<Far.+ T.) doğru belirlemek, doğru tamamlamak” 252/2. *'arüz bey'i munça bile rast biter* “Ölçülü satış bu kadar doğru bir biçimde tamamlanır.”

rāst bol- “(<Far.+ T.) doğru olmak, uygun olmak” 19/3. *bu iḳrār u taşdıḳ bolur rāst kaçan* “Bu ikrar ve tasdik ancak üzerine amel eklendiğinde doğru olur.”

rāst kél- “(<Far.+ T.) doğru olmak” 148/4. *ḳalur bolsa niyyet bile rāst kéliür* “...eksik kalsa niyete göre o doğru kabul edilir.”

4.2.1.5. Sabır ve Sebat İfade Eden Fiiller

ḍebāt ḳıl- “(<Ar.+ T.) bir işi sonuna kadar götürmek, sabırlı olmak” 399/4. *ḳılıḳlı çın-oḳ rast ḳademde ḍebāt* “...bu şeyhin gerçek doğru yolda sabırlı olduğunu bilin.”

4.2.1.6. Huzur ve Güven İfade Eden Fiiller

īmin bol- “(<Ar.+ T.) emin olmak, güven içinde olmak” 51/3, 170/4. *şerī'at īmin bolsa ma'zūr tutar* “Kendisi emin olursa din onu mazur tutar.”

4.2.2. Olumsuz Duygu Fiilleri

4.2.2.1. Kokma ve Ürkme İfade Eden Fiiller

bāḳ tut- “ (<Far.+ T.) korkmak” 318/4. *melāmet cefāğa kaçan bāk tutar* “...bu yolda yürüyen kınama eziyetinden nasıl korkar?”

ḳorḳ- “korkmak” 162/4, 248/3. *bilin ḳılmışı tég eşit ḳorḳ sına* “Dinle bunu sinamaktan kork.”

mine'l-muttekin bol- “(<Ar.+ T.) Allah'tan korkan kullardan olmak” 24/4. *bolur oşbu mü'min mine'l-muttaqin* “Bu mümin Allah'tan korkan kullardan olur.”

4.2.2.2. Üzüntü ve Sevgisizlik İfade Eden Fiiller

'azāb bol- “(<Ar.+ T.) eziyet çekmek, cefa çekmek” 161/4. *każā kılmışınğa 'azāb bolmaķı* “Bir namazı bile kazaya bırakman cehennemde eziyet çekmene sebep olur.”

bed-baht kııl- “(<Far.+ T.) bahtsız kılmak, mutsuz kılmak/etmek” 52/3. *bu ěkkisini kııldı bed-baht ĥased* “Bu ikisini kıskançlık bahtsız kıldı.”

cefācı bol- “(<Ar.+ T.) cefa çekmek” 85/3 *içi ĥazretinde cefācı bolur* “...Allah'ın huzurunda cefa çeker.”

cefā kııl- “(<Ar.+ T.) cefa etmek” 391/3. *özi sünneti köp cefā kıılsalar* “Kendisine çok cefa etseler de bu cefaya karşılık olarak...”

emget- “çok eziyet çektirmek, sıkıntıya sokmak” 299/4. *kaıtıĥ emgetür suw tökülse seni* “...su dökülürse sana çok eziyet verir.”

ĥarāb bol- “(<Ar.+ T.) perişan olmak, harap olmak” 325/2. *munuĥ birle bolur tēlim ěr ĥarāb* “Birçok insan bunlarla harap olur.”

kötür- “üzerine almak, alınmak” 49/4. *öz özinge kötrür muni köp fasık* “Birçok insan bunu kendi üzerine alır.”

köydür- “canını yakmak, içini yakmak” 322/1. *muĥabbetniĥ oti baĥır köydürür* “Muhabbetin ateşi can yakar.”

sın- “kırılmak, üzülmek” 373/3. *belā kađĥu birle yēlürken sınar* “Sevgsine layık olsun diye bela ve kaygıyla hareket ederken kendisi kırılır.”

4.2.2.3. Pişmanlık İfade Eden Fiiller

ökünç yē- “pişman olmak, pişmanlık duymak” 274/1. *asıĥ kıılmas ol köp ökünç yēse soĥ* “İnsan sonrdan çok pişman olsa da yararı yoktur.”

tevbe kııl- “(<Ar.+ T.) Bir şeyi pişman olup bir daha yapmamak, tövbe etmek” 48/2, 284/4. *kılıp tevbe ol iş yana kıılsa-sēn* “...tövbe kılıp yine aynı şeyleri yaparsan boş yere tövbe etme.”

inābetdin aş- “(<Ar.+ T.) tövbe etmek, tövbeden geçmek” 283/2. *inābetdin aşıĥıl irādet kētür* “Tövbeden geç ve irade getir.”

4.2.2.4. Memnuniyetsizlik İfade Eden Fiiller

ārām kııl- “(<Far.+ T.) rahat etmek (olumsuz)” 305/4. *velī bolsa meczūb kıılumaz aram* “Eğer yalnız meczup olursa rahat edemez.”

az- “yoldan çıkmak, sapıtmak, azmak” 48/3. *azıp yörügenler tamuĥka çıkar* “Dünyada çok azgın yaşayanlar cehenneme gider.”

buz- “geçersiz olmak, bozmak” 78/3. *namāz içre külmek kaıtıĥ hem buzar* “Namazda çok gülmek de namazı geçersiz kılar.”

buzuk kııl- “bozulmak, geçersi duruma getirmek” 255/4. *selem 'ağdi kılsa buzuk kıılmışı* “...süre belirleseler bu veresiye anlaşması bozulur.”

buzul- “bozulmak, geçersiz duruma gelmek” 137/4, 184/3. *namāzi buzuldu ayā muttakī* “Kılınacak başka rekâtları bırakıp secdeye katılsa namazı bozulur.”

kıs- “çok sıkılmak, sıkıntı vermek” 288/3. *körüşmişde şeyhni katıg kısmıgı* “Görüşürken şeyhi çok sıkılmamalı, sıkıntı vermemeli.”

melāl bul- “(<Ar.+ T.) usanmak, bıkmak, bezmek” 33/4. *delīl köp ayıtsam bulur-sen melāl* “Delillerin hepsini söylemeye kalksam usanırsın.”

osal kııl- “usanmak, bıkmak” 122/4, 234/3. *izin izlemekde osal kıılmadın* “...bıkmadan izini takip etse...”

osal tur- “tembel olmak, usanmak, bıkmak” 47/4. *osal turmağıl kim bu nā-gāh uçar* “Tembel olma ki bu kuş ansızın uçar.”

sı- “bozmak, geçersiz bir duruma getirmek” 160/4. *namāz içre ańsa kaçā vaktı sır* “...namazın içinde hatırlarsa vakit namazını bozar.”

tüken- “bitmek, tükenmek” 209/4. *tükenmes bu devlet sa'adet alır* “...bitmeyen, tükenmeyen bir mutluluk elde eder.”

tiñ- “bitmek, tükenmek, kesilmek” 36/4. *yaşın tiñmegey hıç küleyin tēseñ* “...güleyim dersin göz yaşın hiç tükenmesin.”

4.2.2.5. Nefret, Öfke, Beddua ve Sinir İfade Eden Fiiller

ķahr kııl- “(<Ar.+ T.) kahretmek, ilenmek, beddua etmek kar. ķahr” 319/4. *ķahr kııl ańa şeytan ortakı ol* “Ona kahret çünkü o şeytanın ortağıdır.”

4.2.2.6. Kuşku ve Şüphe İfade Eden Fiiller

gümān tut- “(<Far.+ T.) şüphe etmek, şüphe duymak” 86/3. *icābet kıılır rab gümān tutmağı* “Allah duaları kabul eder, bundan şüphe etmemeli.”

şek tüş- “(<Ar.+ T.) şüpheye düşmek, şüphelenmek” 125/3-4, 128/1. *bu şek tüşse rek'at sanınca otur* “Eğer kaç rekât kıldığından şüphelen varsa rekât sayısınca otur.”

tüş- “kuşkulu bir biçimde düşünmek, kuşkulananmak” 121/1-3, 128/4. *şüret tüşse secde sehivni*

kētür “Namazın başından sonuna kadar şüphe devam ediyorsa sonunda sehiv secdesi yap.”

4.2.2.7. Değişme, Değersizleştirme ve İtibarsızlaştırma İfade Eden Fiiller

hālī bol- “(<Ar.+ T.) duyarsız kalmak” 43/4. *nēteg hālī bolu üküş külgüge* “...bu kadar gülünecek şeye nasıl duyarsız kalır.”

hor kııl- “(<Far.+ T.) hor görmek, değersiz kılmak/yapmak” 17/3. *'azīz hor kıılığlı ruzī bērgüçī* “...onları hor gören, değerli, değersiz yapan, onlara rızık veren...”

4.3. İdrak Fiilleri



İdrak kelimesi *Türkçe Sözlük*'te “1. Anlama yeteneği, anlayış, akıl erdirmeye 2. Erişme, ulaşma. 3. *ruh b.* Algı. 4. *ruh b.* Algılama.” olarak açıklanmıştır (TS, 2011, s. 1152).

Birey duygu ve düşüncelerine göre dış dünyayı kavrayıp algılamaktadır. Algılanan durumlara bağlı olarak zihinde işlediği düşünceleri anlamlandırmaya çabalar. Mental süreç sonrasında ortaya çıkan bilişsel, zihinsel ve duygusal faaliyetleri anlatan fiillere idrak fiilleri denilmektedir. İdrak fiilleri bellekle ilgili durumları anlatan ve temelinde düşünce olan fiillerdir. İdrak fiilleri; anı ve uslamlama fiilleri, biliş (cognitive verbs) fiilleri, bilişsel fiiller, zihin fiilleri gibi terimlerle karşılanmaktadır.

İngilizcedeki karşılığı “cognition verbs” olan bu tarz fiiller, beynin dış dünyada görerek, işiterek, dokunarak vb. elde ettiği veri alışlarının beyinde yerleştirilmesi, saklanması ve gerektiğinde eski bilgilerle harmanlayarak muhakeme yoluyla çıkarımlar yapması yani dış dünyanın uyarısı ile meydana gelen fiziksel duygunun zihinsel yorumunu içeren fiillerdir. İdrak fiillerinde düşünme esastır ve birey zihinsel olarak faaliyet göstermektedir (Bayraktar, 2017, s. 463).

Metnimizde geçen idrak fiilleri şöyledir:

4.3.1. Anlama ve Bilme İfade Eden Fiiller

açıl- “anlaşılma” 29/4. *açılğay rubūbiyyet-i zū'l-celāl “...baktığında Allah'ın Rablığı daha iyi anlaşılacaktır.”*

anla- “anlamak” 351/2, 278/2. *Bu êkkisi bir neñ muni anlağıl “Bu ikisi bir şeydir, bunu anla.”*

bil- “bilmek” 19/1, 78/4, 337/2. *bilin külmek êrmes açılsa tişi “Bilin ki insanın dışının görünmesi gülmek değildir.”*

bilin- “bilinmek” 216/1. *yüz eligde kēdin bilingen hisāb “...bilinen hesap yüz elliyi aştıktan sonra...”*

kaşd kıl- “(<Ar.+ T.) bilerek yapmak, kasıtlı yapmak” 347/1. *şerī'at bilip kaşd kılıp sormağ ol “Şeriat bilmek ve bilerek sormaktır.”*

uğ- “anlamak, kavramak” 54/4, 330/2. *oğıp uğsa bolmas muni köp têtik “Birçok zeki kişi bunu okuyup anlayamaz.”*

4.3.2. Düşünme ve Tahmin İfade Eden Fiiller

sağın- “düşünmek” 46/1, 283/1. *muni kēl sağingül inābet kêtür “Gel, bunları düşün ve tövbe et.”*

san- “zannetmek, düşünmek, sanmak” 280/4. *nē kēlgey maña tēp soğın sanmas ol “Bana ne gelir diye sonunu düşünmez.”*

sana- “varsaymak, zannetmek, öyle olduğunu düşünmek” 125/2, 152/4. *nēçe bolur anda kēdin sanağ “...ondan sonra şüphe edilirse ne yapmalı?”*

tefekür kıl- “(<Ar.+ T.) düşünmek” 309/4. *tefekür kılıp hağ bilin ma'rifet “...düşünüp gerçek marifeti elde edebilirsiniz.”*

üz- “koparmak, soyutlamak” 370/4. *sivallahdın özün tamām üzgü-sèn* “Allah’tan başka her şeyden kendini soyutlamalısın.”

yaķın tut- “(<Ar.+ T.) varsaymak, farzetmek, kabul etmek” 122/3. *sèzig bolmasa-sèn aşıl tut yaķın* “Eğer karar veremiyorsan en az rekat kaldığını farzet.”

tart- “düşünmek, hesap etmek” 320/1. *şerī’at yükin tart yōri rāst kōni* “Şeriat yükünü düşün ve dosdoğru yürü.”

4.3.3. İstek ve Niyet İfade Eden Fiiller

amān ķol- “(<Ar.+ T.) istemek, kurtulmak istemek” 40/4. *eger nūh necī tēg amān ķolsaņız* “Eğer Nuh Neci gibi kurtuluş istiyorsanız...”

ārzū ķıl- “(<Far.+ T.) istemek, arzulamak” 387/3. *felek hıdmet ārzū ķılır teņi yok* “Felek benzeri olmayan bir hizmet ister.”

iste- “istemek, dilemek” 117/2, 288/2, 320/3. *yètip istegil öz özünđin kècip* “Kendinden geçerek varıp istediğinde...”

izde- “dilemek, istemek” 164/3, 271/3. *irādet bèrip soņ tilek izdese* “İradeyi terk ettikten sonra dilek dilese...”

ķol- “rica etmek, istemek, dilemek” 143/1, 294/4, 40/4. *munuņ birle ĥaķdın öņin ķolmağıl* “Hak’tan bundan başka bir şey isteme.”

minnet ķıl- “(<Ar.+ T.) şükran duymak, minnet duy-“343/3. *bèrip ķılsa minnet ĥaber bèrdi ĥaķ* “...verip şükran duyarsa Allah haber verdi ki...”

murād bul- “(<Ar.+ T.) muradına ermek, isteğine/arzusuna ulaşmak” 306/3. *murād buldı ammā yolın bilmedi* “Muradına eren ama yolunu bilmeyen kişiye...”

niyyet ķıl- “(<Ar.+ T.) niyet etmek, istemek” 103/1, 163/3. *taťavvu’ tēyü ķılğı niyyet bilin* “Ona nafıle orucu diye niyet edin.”

tile- “dilemek, istemek, arzu etmek” 55/4, 316/4, 95/1. *muvaĥĥid ‘ibādet tileğü kerek* “Muvahhid kişinin ibadet istemesi gerekir.”

4.3.4. Sakinlik ve Sessizlik İfade Eden Fiiller

tèk tur- “sessiz durmak” 142/4. *turup tèk kètürgey rükū’ u sücūd* “...sessiz durup rükū ve secde yapacak.”

4.3.5. Hatırlama ve Unutma İfade Eden Fiiller

aņ- “hatırlamak, anmak” 160/3, 151/1, 160/4. *ķunūt ķalsa aņsa rükū’da ķişi* “Kişi rükūda iken Kunut dualarını okumadığını hatırlasa...”

oķır bol- “hatırlamak” 180/4. *oķır bolsa ĥükmi sefer saķışı* “...hükümü hatırlasa yolculuk namazı sayısınca...”

unut- “unutmak” 51/2, 160/2, 241/4. *ķazānı unuttı taķı vaķt oķır* “...kazayı unutursa kişi vakit namazını kılar.”

4.3.6. İnanma ve Güvenme İfade Eden Fiiller



bit- “inanmak krş. büt-“ 28/1, 130/4, 372/2. *büter munça birle bu niyyet işi “...bu niyetiyle ona inanır.”*

iman- “inanmak, güvenmek” 28/4, 31/3, 32/2. *néteglisizin rāst inandım aña “...ona nasıl olduğunu düşünmeden doğrudan doğruya inandım.”*

īmān kêtür- “(<Ar.+ T.) gönülden inanmak, iman etmek” 13/2. *ḥakīkat köñüldin kêtürgil iman “...gerçekten huzurlu olmak istersen gönülden inan.”*

mü'min bol- “(<Ar.+ T.) iman etmiş olmak” 15/1. *munuñ birle mü'min bolur bu kişi “Kişiler ancak bu şekilde iman etmiş olurlar.”*

4.3.7. Karar Verme ve Anlaşma İfade Eden Fiiller

ḥüküm kııl- “hüküm kılmak, hükmetmek” 229/3. *ḥüküm kılsa bolur bilinı muttafık “Bunlar hüküm kılsalar birbirleriyle müttefik olurlar.”*

ḳarār kııl- “(<Ar.+ T.) kararlaştırmak” 245/4. *néçe kılsalar kūn mu'ayyen ḳarār “Nasıl ki belirlenmiş bir gün kararlaştırsalar...”*

müttefik bol- “(<Ar.+ T.) anlaşmak, fikir birliği etmek” 229/3. *ḥüküm kılsa bolur bilinı muttefik “Bunlar hüküm kılsalar birbirleriyle müttefik olurlar.”*

4.3.8. Öğrenme, Öğretme ve Eğitim İfade Eden Fiiller

al- “almak, ders almak” 395/4. *kétip 'aql u idrāk alur-siz sebaḳ “Orada akıl ve idrak gider, ders alırsınız.”*

hidāyet bér- “(<Ar.+ T.) doğru yolu göstermek” 405/4. *hidāyet bérür ol ḥamīdün mecīd “Hamīd ve Mecīd olan Allah doğru yolu gösterir.”*

öğren- “öğrenmek” 334/2. *kim ögrense bu til bu cānın bérür “Bu dili kim öğrenirse canını verir.”*

terbiyet kııl- “(<Ar.+ T.) terbiye etmek, yetiştirmek” 308/1. *mürebba meşāyih kıılıp terbiyet “Mürebba, şeyhler tarafından yetiştirilip...”*

4.3.9. Öğüt ve Nasihat İfade Eden Fiiller

asıḡ kııl- “faydalanmak, yararlanmak” 274/1, 342/4. *asıḡ kıılmas ol köp ökünç yése soñ “İnsan sonradan çok pişman olsa da faydası yoktur.”*

envār al- “(<Ar.+ T.) yararlanmak” 328/2. *alıp andın envār melek tēḡ uçar “Kişi ondan yararlanıp (ışık alıp) melek gibi uçar.”*

öḡüt al- “öḡüt/nasihat almak” 282/1. *körüp 'ibret eştip öḡüt almasañ “Görüp ibret, dinleyip öḡüt almayacaksan...”*

ül- “nasiplenmek, nasip almak, yararlanmak” 337/4. *tiriglik yeringe bu cāndın ülür “Canlılık yerine bu candan nasiplenir.”*

yara- “yaramak, faydalı olmak” 58/1, 167/4, 346/1. *cemād cānsızın ol nè işge yarar “Cansız olan şeyler ne işe yarar?”*

4.3.10. Gayret Etme, Çabalama ve Direnme İfade Eden Fiiller



da'vî kııl- “(<Ar.+ T.) dava gütmek, savunmak” 368/1-3. *bu yolda kuruğ da'vî kıılmak muhâl* “Bu yolda kuru dava gütmek mümkün değildir.”

işle- “çalışmak, yapmak” 244/1, 244/2. *işim işlegil tēr bukün sēn mēniñ* “...bugün sen benim işimi yap...”

işlet- “çalıştırmak, kullanmak” 245/3. *ya münse ya işletse bilgü harām* “...bunlara binse ya da bunları çalıştırsa bil ki bu haramdır.”

kêç- “yerine getirmek, yapmak” 114/4. *kêçer êkkisindin yakîn bilgile* “...bu iki secde yerine getirilmelidir.”

katıgılan- “uğraşmak, çabalamak” 279/4. *katıgılan tirilgil çın-ok rāst kōni* “Bu dünyada çabala, gerçek ve doğru bir biçimde yaşa.”

soñla- “tamamlamak, bitirmek, bir şeyi sonlandırmak” 351/4. *şalāhmi tilese kōñül soñlağıl* “...huzuru istersen adı gönüldür, böyle bitir.”

tamām yētür- “(<Ar.+ T.) tamamlamak, bitirmek, sonlandırmak” 139/1. *soñ otruşda uysa yētürgey tamam* “son oturuşta imama uyan kişi namazı yalnız nasıl kılıyorsa öyle kılıp tamamlayacaktır.”

tamām bul- “(<Ar.+ T.) tamamlamak, sonlanmak” 148/2. *anıñ birle rek'at tamāmet bulur* “...rekat onunla tamamlanır.”

têg- “ulaşmak, hedefe ulaşmak, huzura varmak/ulaşmak” 337/3, 355/2, 364/1. *velī rāst bu yolda yörügli tēger* “Bu doğru yolda yürüyen hedefe varır.”

toķuş- “mücadele etmek, uğraşmak” 96/3. *toķuş koyma mü'min bu nefis birle sēn* “Ey mümin! Sen bu nefisle mücadeleyi bırakma.”

üle- “güç kuvvet harcamak, çabalamak” 95/2. *'ibādetka kuvvet ülegü kerek* “...ibadete güç kuvvet harcaması gerekir.”

yêt- “yetmek, yeterli olmak, kafî gelmek” 117/3, 258/1, 405/3. *icāb u kabül kabz hibede yēter* “...karşılıklı rıza ve malın teslimi yeterlidir.”

yētür- “tamamlamak, ulaştırmak” 127/1. *yakîn üç tēmişde yētürgil anı* “Kesin olarak üç diye düşündüğünde onu tamamla.”

4.3.11. Kışkırtma, Eziyet ve Tahrik İfade Eden Fiiller

azdur- “yoldan çıkarmak, azdırmak” 187/3. *ğāfillergā hırs u emel azdurur* “Gafilleri hırs ve emel azdırır.”

azğaş- “zıtlaşmak” 117/2. *vācib sūnnet ister velī azğaşur* “Vacip sūnnet ister fakat onunla zıtlaşır.”

emget- “eziyet çektirmek, sıkıntıya sokmak” 299/4. *katıg emgetür suw tōkülse sēni* “Su dökülürse seni çok sıkıntıya sokar.”

4.3.12. Övünme İfade Eden Fiiller



ög- “övmek, methetmek” 4/2, 392/4. *resûlnü öger tēyü hulkın 'azīm “Allah, peygamberini 'yüce huylu' diye över.”*

4.3.13. Dikkatsizlik, Umursamama, Uzaklaşma ve Önemsizlik İfade Eden Fiiller

bırak- “bırakmak, vazgeçmek, terketmek” 323/4, 393/4. *velī zühd bu dünyā bırakmak turur “Fakat züht, bu dünya işlerini terk etmelidir.”*

hālī bol- “(<Ar.+ T.) duyarsız kalmak” 43/4. *nēteg hālī bolur üküş külgüge “...bu kadar gülünecek şeye nasıl duyarsız kalır?”*

halvet kııl- “(<Ar.+ T.) yalnız kalmak, inzivaya çekilmek” 282/4. *kēdip gūrnı halvet eger kılmasañ “Eğer mezarında yalnız kalmayacaksan dilediğince yaşa.”*

ır- “bir şeyden/bir durumdan ayırmak, uzaklaştırmak” 50/2. *sēni haqđın ırar bu nefsnı süzün “Seni Tanrı'dan uzaklaştıran nefsi temizle.”*

ırak kıal- “ilgisi azalmak, yabancılaştırmak, uzaklaşmak” 294/2. *murād maksudunđın ırak kıalmağıl “...murat ve maksadından uzak kalma.”*

ırak tur- “uzak durmak, yabancılaştırmak, ilgisi azalmak” 323/1. *harāmdın ırak tursa takvā bilin ērür “Kişi haramdan uzak durursa bilin ki bu takvadır.”*

kemiş- “bırakmak” 44/2. *kemişmek 'ibādetka kendü özi “...kendini ibadete bırakması...”*

ko- “terketmek, bırakmak kar. koç-, koy-“98/4, 118/3, 269/1. *yörügli bu ādāb u sünnet kıoya “Bu adap ve sünneti terk ederek yürümek...”*

sal- “bırakmak, vazgeçmek” 390/3, 375/1. *salıp cümleni kim hiçāb bolğunu “Perde olan her şeyi bırakıp...”*

tamām kēç- “(<Ar.+ T.) (arzularından/isteklerinden) vazgeçmek, bırakmak” 272/1. *mürīd bolsa kēçgü tilekdin tamam “...mürīd olan arzularından tamamen vazgeçmelidir.”*

tamām üz- “(<Ar.+ T.) kendini soyutlamak, koparmak” 370/4. *sivallahdın özün tamām üzgü-sēn “...gerekirse Allah'tan başka her şeyden kendini soyutlamalısın.”*

taşla- “dışlamak” 319/2. *eger taşlasalar bu hoşraqı ol “Eğer bunu dışlasalar o daha iyidir.”*

uzak kıal- “uzaklaşmak” 161/2. *sebeb ol tamuğda uzak kıalmağı “...onun cehennemden uzaklaşmasına sebep olur.”*

üzül- “ayrılmak, kopmak, kendinden vazgeçmek” 269/3. *özünđin üzülğün açılsun hayāt “kendinden geç, hayat açılsın.”*

yēt- “yetinmek” 311/3. *murādı murādı içinde yetip “...muradı istemekle yetinip...”*

yığıl- “uzak durmak, sakınmak” 42/1, 59/4. *yıgağın yığıl tut idı emrini “Allah'ın emrini tutarak yasaklanmış şeylerden sakın.”*

4.3.14. Kibir, Gurur, Böbürlenme ve Büyüklük İfade Eden Fiiller

buyur- “emretmek, buyurmak” 225/2, 226/3, 226/4. *olar cümlesindin buyurmas bilin “Onların hepsi için zekat gerekmediğini buyurur.”*



ğurūr kııl- “(<Ar.+ T.) gururlanmak, boş şeylere güvenerek aldanmak” 281/2, 334/4. *Anar māsivallah kıılumaz ğurūr “...dünya ile ilgili şeyler onu gururlandıramaz.”*

mağrūr kııl- “(<Ar.+ T.) gururlu, kibirli kıılmak/olmak” 48/1. *sēni dünye mağrūr kıılur nefis bulun “Seni dünya kibirli, nefis ise tutsak kıılar.”*

tekebbūr kıur- “(<Ar.+ T.) kibirlenmek, böbürlenmek, büyüklenmek” 58/4. *biligli munu mu tekebbūr kıurar “Bunu bilen böbürlenir mi?”*

tekellüf kıur- “(<Ar.+ T.) gösteriş yapmak” 394/2. *öñinler cāhil tēp tekellüf kıurar “...diğerlerinin cahil olduğunu söyleyip gösteriş yaparlar.”*

4.3.15. Tembellik ve Cimrilik İfade Eden Fiiller

osal bol- “tembel olmak, usanmak, bıkmak” 356/4. *osal bolma bolğul tutuş sorguçu “tembel olma, sürekli sorgulayıcı ol.”*

osal tur- “tembel olmak, usanmak, bıkmak” 47/4. *osal turmağil kim bu nā-gāh uçar “Tembel olma ki bu kuş ansızın uçar.”*

4.3.16. Alışkanlık ve İlgi İfade Eden Fiiller

'ādet kııl- “(<Ar.+ T.) alışkanlık hâline getirmek” 352/4. *ulaşu bu ğafletni 'ādet kıılur “...daima bu ğafleti alışkanlık haline getirir.”*

üns tut- “(<Ar.+ T.) alışmak, alışkanlık kazanmak” 364/2. *huzürnuñ nişāni köñül üns tutar “Huzurun nişanı gönlün alışkanlık kazanmasıdır.”*

yüz ur- “ilgi göstermek, yakınlık duymak” 349/2. *ğālib bolsa biri anar yüz urur “Bunlardan birisi galip gelirse diğerine yakınlık duyar.”*

4.3.17. Araştırma, Sorgulama İfade Eden Fiiller

bul- “bulmak, ulaşmak, ortaya çıkarmak” 268/2, 36/2, 376/1. *munuñ tēg yörügli bulur bil vişāl “Bu şekilde yürüyenler ulaşırlar.”*

hısāb kııl- “hesaplamak, hesap etmek” 222/4. *hısāb kııl zekātı taķı ança bēr “...hesapla, zekatını ona göre ver.”*

kıyās kııl- “(<Ar.+ T.) kıyaslamak, karşılaştırmak, mukayese etmek” 101/4. *kıyās kıılsa köñlüñ közin eğğü aç “Kıyaslamak istersen gönül gözünü iyi aç.”*

küy- “aramak, araştırmak” 107/1. *küyüp köl arıp suwnı kim bulmadı “Çok arayıp yorulduğu hâlde göl veya suyu bulamayınca...”*

sına- “denemek, tecrübe etmek, sınamak” 162/4, 50/1. *biñ kıılmışı teg eşit kırķ sına “Bunu yapmış gibi bilin. Dinle bunu sınamaktan kork.”*

tap- “bulmak” 362/2. *'aceb yok taķı sēn tapıp bulmasañ “...bulup da öyle olmazsan bunda şaşılacak bir şey yok.”*

4.3.18. Yanılma, Hata Yapma, Kandırma İfade Eden Fiiller

buz- “geçersiz olmak, bozmak” 78/3, 119/4, 169/4. *buzar havf-ı haķdın buzulmas bile “Allah korkusundan ağlamak namazı bozmaz.”*

buzuğ kıl- “bozulmak, geçersiz duruma gelmek” 255/4. *selem 'ağdi kılsa buzuk kılmış* “...süre belirleseler bu veresiye anlaşması bozulur.”

buzul- “bozulmak, geçersiz duruma gelmek” 137/4, 184/3. *ıayı dem buzulsa yunuğ mesh oıı* “...abdest meshinin ne zaman bozulduğunu...”

sı- “bozmak, geçersiz bir duruma getirmek” 160/4. *namāz içre anısa kazā vaktnı sır* “Namazın içinde hatırlarsa vakit namazını bozar.”

4.3.19. Yasaklama ve Serbestlik İfade Eden Fiiller

ıarām bol- “(<Ar.+ T.) yasaklanmak, haram olmak” 191/3, 251/4. *ıarām bolsa yāııūd zekāt bērmese* “...haram olsa yahut onların zekatını vermese...”

ıarām ye- “(<Ar.+ T.) haram yemek” 247/2. *ıelāl bērip alıan ıarām yer telim* “Helāl diye verip alan kimse çok haram yer.”

ıelāl bēr- “(<Ar.+ T.) yasak olmayan şeyi vermek, helal vermek” 247/2. *ıelāl bērip alıan ıarām yer telim* “Helal diye verip alan kimse çok haram yer.”

ıelāl bol- “(<Ar.+ T.) yasak olmamak, helal olmak, caiz olmak” 238/3, 243/2. *nēçe az takı bērse bolıay ıelāl* “Boğazlanandan az da verse helal olur.”

ıelāl kör- “(<Ar.+ T.) caiz görmek, helal kabul etmek” 247/4. *ıelāl körse kâfir revān tēgelim* “Bir tas su alıp bu işi helal görse buna hemen kâfir diyelim.”

ıelāl kıl- “(<Ar.+ T.) yasak etmemek, caiz kılmak, helal kılmak” 241/2. *ıdı zıkrin aymak ıelāl kılmış* “...tekbir getirmeyi unutsa bile kestiğı helaldir.”

yııı- “yasaklamak, engellemek” 59/1. *tekebbür ıdı buyruıındın yıııar* “Kibirlenmek, Allah'ın emirlerini yerine getirmeyi engeller.”

4.3.20. Yorumlama, Eleştiri ve Gereklilik İfade Eden Fiiller

kerek- “gerekmek, gerekli olmak” 21/2, 370/3. *velī boldı şūret kerekmez mü cān* “Bunlar sureti oluşturdu, peki can gerekmez mi?”

kıyās kıl- “(<Ar.+ T.) kıyaslamak, karşılaştırmak, mukayese etmek” 101/4. *kıyās kılsa köınlüı közin edıü aç* “Kıyas etmek istersen gönül gözünü iyi aç.”

4.3.21. Koruma İfade Eden Fiiller

bēkle- “korumak, muhafaza etmek” 286/4, 302/2, 295/1. *edeb bēklegil seni bēkler edeb* “Sen edebi muhafaza et, edep seni korur.”

ıimāyet tut- “(<Ar.+ T.) himaye etmek, korumak, yardım etmek” 401/3. *ata zıkrı birle ıimāyet tutup* “...babamın (Baba İslam) zikri ile onu koruyup...”

ıorı- “muhafaza etmek, korumak” 369/2. *baııl ıak seıiben öziıni ıorı* “Doğruyu yanlıştan seçerek onu koru.”

küdez- “gözetmek, korumak” 84/4, 118/4. *küdezmek kerek kul arııııık yolu* “Kişi her iki dünyada da esenlik dilerse temizliğı gözetmelidir.”

sağla- “korumak, muhafaza etmek” 118/3, 302/1. *farīzani qoyma vācib saqlağıl “Farzı bırakma, vacibi muhafaza et.”*

4.3.22. Kabul Etme/Etmeme ve Seçim İfade Eden Filler

al- “kabul etmek” 232/4. *olar milki bërse helāl ol alıñ “Ziyafet sahibi ne verirse onu alın, kabul edin.”*

bañıl haq seç- “(<Ar.+ T.) doğru ve yanlış seçmek” 369/2. *bañıl haq seçiben öziñni qorı “Doğruyu yanlıştan seçerek kendini koru.”*

icābet kııl- “(<Ar.+ T.) kabul etmek, razı olmak” 86/3. *icābet kıılur rab gümān tutmağı “Allah duaları kabul eder, bundan şüphe etmemeli.”*

kañıl kııl- “(<Ar.+ T.) kabul etmek, kabullenmek” 35/1. *resül haq êkinç naşş eşit kııl kañıl “Peygamberin hak olduğunun ikinci delilini dinle ve kabul et.”*

red bol- “(<Ar.+ T.) geri çevirmek, reddetmek” 53/4. *bolup red kamuğı uruldı yüze “...onun bütün ibadeti geri çevrilip yüzüne vuruldu.”*

revā bol- “(<Far.+ T.) uygun olmak, yaraşır olmak” 129/3, 249/1, 336/3. *bilıñ altun altunğa bey‘i revā “Bilin ki altını altına satmak uygundur.”*

revā kııl- “(<Far.+ T.) uygun görmek, uygun olmak” 107/4. *bu topraqdın özge revā kıılmadı “...bu topraktan başka yerde teyemmüm edilmesi uygun değildir.”*

revā kör- “(<Far.+ T.) uygun görmek, uygun olmak, yaraşır olmak” 73/4. *revā körse ‘işyān küfürge barur “İsyanı uygun görürse bu küfre varır.”*

revā tut- “(<Far.+ T.) uygun görmek, uygun olmak” 107/3, 185/2. *tutar kumnu ya ‘kūb revā şāfi‘ī “Ebū Yakūp kumla da teyemmüm edilebileceğini uygun görür.”*

sezā bol- “(<Far.+ T.) uygun/layık/yaraşır olmak” 16/2, 53/1, 374/1. *kēdin bolsa hamd ü denāğa sezā “Sonra hamd ve semaya layık duruma gelir.”*

taın- “kaymak, görüş, düşünce veya tutumunu değiştirmek” 324/4. *er ol kim soñında taınmağı er “Sonunda tutumunu değiştirmeyen insan, insandır.”*

tut- “kabul etmek” 311/4. *cefāni tutarlar haqıkat vefā “...cefayı da gerçek vefa gibi kabul ederler.”*

uy- “uymak, tabi olmak” 182/1, 273/2. *imāmnıñ soñınça kim uydum tedi “...imamın ardında durup ona uydum diyen kişi...”*

uydur- “uydurmak” 322/4. *er ol kim biligge ‘amel uydurur “İlme amel uyduran kişi, insandır.”*

uyul- “uyulmak, tabi olunmak” 307/1. *revā i‘tikād bil uyulmas muña “Bil ki o kişiye inanılır fakat ona uyulmaz.”*

yaqın tut- “(<Ar.+ T.) varsaymak, farzetmek, kabul etmek” 122/3. *sēzig bolmasa-sēn aşıl tut yaqın “Fakat karar veremiyorsan en az rekat kıldığını farzet/kabul et.”*

4.3.23. Karşıtlık İfade Eden Fiiller

hilâf kııl- “(<Ar.+ T.) karşıt olmak, sözünden dönmek, karşı olmak” 273/1. *hilâf kıılsa bolmas bilin muḳtedî* “Bilin ki imama uyan kişi karşı olsa olmaz.”

muḳālîf kël- “uymamak, karşı gelmek” 181/4. *biri birisinge muḳālîf këlür* “çünkü birbirine uymaz.”

4.3.24. Usanma ve Bıkma İfade Eden Fiiller

ķıs- “sıkmak, sıkıntı vermek” 288/3. *ķörüşmişde şeyḫni ķatıḡ ķısmaḡu* “Görüürken şeyḫi çok sıkmamalı.”

melâl bul- “(<Ar.+ T.) usanmak, bıkmak” 33/4. *delîl ķöp ayıtsam bulur-sên melâl* “...delillerin hepsini söylemeye kalksam usanırsın.”

osal kııl- “usanmak, bıkmak” 234/3. *izin izlemekde osal kıılmadın* “...bıkmadan onu takip etse/izlese...”

4.3.24. Dua ve Beddua İfade Eden Fiiller

ķahr kııl- “(<Ar.+ T.) kahretmek, ilenmek, beddua etmek kar. ķahir” 319/4. *ķahir kııl ana şeytân ortakı ol* “Ona kahret çünkü o şeytanın ortaḡıdır.”

şükır kııl- “(<Ar.+ T.) şükretmek, Tanrıya minnet duygusu sunmak” 311/2. *ķılurlar şükür kelse ḫaḡdın ḫazâ* “Onlar Allah’tan kaza geldiḡinde de şükrederler.”

4.3.25. Kendini Kaybetme ve Farkında Olma/Olmama İfade Eden Fiiller

delür- “delirmek, kendini kaybetmek” 78/1. *delürmek aḡız tolu ķusmaḡ kışı* “İnsanın delirmesi, aḡız dolusu kusması...”

esrû- “sarhoş olmak” 76/4. *esrûmek us ķetmek eşit on sadı* “...sarhoş olmak, bayılmak; bunlarla on etti.”

kēçer bol- “kendinden geçmek” 340/2. *kēçer bolsa özdin ķamuḡın bërür* “Sen kendinden geçersen, Allah hepsini verir.”

meçzûb bol- “(<Ar.+ T.) kendinden geçmiş olmak, meczup olmak” 305/4. *velî bolsa meçzûb kılumaz aram* “Eḡer yalnız meczup olursa rahat edemez.”

ķöç- “kendini kaybetmek, kendinden geçmek” 367/1. *seçiben kēçiben ķöçüben özi* “Seçip, dünyadan vazgeçip, kendini kaybedip...”

sız- “kendinden geçmek” 331/4. *ıdı ḫavfı birle sēzip cân yürek* “Allah korkusuyla can ve yürek kendinden geçip...”

us ķêt- “bayılmak” 76/4. *esrûmek us ķetmek eşit on sadı* “...sarhoş olmak, bayılmak; bunlarla on etti.”

silkün- “silkinmek, bir şeyi üstünden atmak, kendine gelip kurtulmak” 83/3. *öhö tiyü silkün aḡaḡ yerge ur* “...öhö diyerek silkin, ayaḡını yere vur.”

4.4. Açıklama Fiilleri



Açıklama fiilleri mental fiillerin son basamağını oluşturan çıktı fiilleridir. Bu fiiller bilişsel süreçte meydana gelen durumları ve olayları söz ya da davranışlarla aktarma veya dışa yansıtma şeklinde ortaya çıkar. Bilgi sürecinin son basamağını oluşturan açıklama fiilleri duygu ve düşüncelerin dışa yansımalarıdır. Duyular yoluyla başlayan algılama süreci bilişsel süreçte edinilen bilgilerin işlenmesi ve saklanmasıyla sonuçlanmaktadır. İşte bu süreci kapsayan fiiller açıklama fiilleridir.

Açıklama fiilleri, kişinin kendi iradesine bağlı olarak bilinçli bir şekilde gelişen dilsel açıklama fiilleri ve bireyin kendi iradesi dışında meydana gelen yani istemsizce ve bilinçsizce oluşan görsel açıklama fiilleri olmak üzere iki alt başlığa ayrılır. Dilsel açıklama fiilleri, bireyin duygu ve düşüncelerini konuşma yoluyla ifade eden fiillerdir (söyle-, anlat-, konu-, de-, açıkla-, söyle-, ilet- vb.). Görsel açıklama fiilleri ise bireyin his, duygu ve düşüncelerini üçüncü şahıslar tarafından anlaşılabilir şekilde ifade etmesiyle ortaya çıkan fiillerdir (ağla-, bağır-, kız-, kızar-, haykır-, sırt-, somurt- vb.). Görsel açıklama fiillerinin kapsadığı anlam alanları içerisinde duygu ifade eden fiillerin de olduğunu söyleyebiliriz. Örneğin kız- fiilinde nefret ve öfke ifade eden bir duygu, kızar- fiilinde de utanma ifade eden bir duygu yer almaktadır. Bu yüzden görsel açıklama fiilleri duygular sonucu ortaya çıkan fiillerdir.

Metinde yer alan açıklama fiilleri şunlardır:

4.4.1. Dilsel Açıklama Fiilleri

aç- “ konu açmak, konuşmak” 385/1. *mübârek nefesdin 'ibâret açıp “Mübârek nefesten konu açıp...”*

açıl- “açıklanmak” 370/3. *açılmağ kerekse saña bu beyân “bu sözün sana açıklanması gerekirse...”*

açıl- “konuşmak” 287/1. *kulak bolğu evvel açılğınça til “Dil açılınca önce söylenenleri dinlemelidir.”*

az tē- “az söylemek, az konuşmak” 200/3. *hanîfe êkinde üküş az tēmes “Ebû Hanîfe, ekinin azından veya çoğundan zekât verileceğini söyler.”*

bêlgürt- “belirtmek, göstermek *krş.* bëlürt- 39/1. *velî saç sağal ağ bëlürtgen çarı “Saç ve sakalı ağarmış ihtiyar belirttiğinde...”*

bêril- “denilmek, ad verilmek” 306/4. *munuğ atı meczûb bêrildi bu at “Bunun adına meczup denildi.”*

beyân kıl- “anlatmak, söylemek, açıklamak” 277/4, 13/4. *bilü bilmişinçe kılayın beyân “Bilebildiğim kadar size açıklayayım.”*

buyur- “emretmek, buyurmak, söylemek” 225/2, 226/3, 226/4. *olar cümlesinden buyurmas bilin “Onların hepsi için zekât gerekmediğini buyurur.”*

da'vî kıl- “(<Ar.+ T.) dava gütmek, savunmak” 368/1-3. *bu yolda kuruğ da'vi kılmak muhâl “Bu yolda kuru dava gütmek mümkün değildir.”*

du'â kıl- “(<Ar.+ T.) dua etmek” 86/2, 97/4. *soñınça du'â kıl niyâz el kötür “...arkasından el kaldırarak dua et.”*

haber bër- “(<Ar.+ T.) haber vermek, haber alıp vermek, bir durumu iletmek” 32/4, 106/1, 343/3. *haber bërdi Allah kelâmi bize “Allah’ın kelamı bize haber verdi.”*

hikâyet kııl- “(<Ar.+ T.) hikaye etmek, anlatmak” 352/2. *zikir kıılgu yêrde hikâyet kıılur “Zikredecek yerde hikâye eder.”*

ķahr kııl- “(<Ar.+ T.) kahretmek, ilenmek, beddua etmek kar. ķahir” 319/4. *ķahir kııl anķa Şeytan ortakı ol “Ona kahret çünkü o Şeytanın ortaķıdır.”*

kemiŐ- “yaymak” 250/4. *oŐol meclis iķre kōnūlge kemiŐ “Bu davranıŐı meclis iķindeki gōnūllere yay.”*

kir- “sōze girmek” 53/2. *biliş boldı kirmen munuŐ tēg sōze “Bunun gibi sōze girmeyin, bilin ki bōylesi uygundur.”*

kōrkūt- “gōstermek, belirtmek, anlatmak” 352/3. *ķuruĝ da ‘vi birle zahir kōrkūtūp “Kuru dava ile aķıkķa gōsterip/anlatıp...”*

kōrūŐ- “gōrūŐmek” 288/3-4. *kōrūŐmek bilūr Őeyh selīm tur mūrīd “Őeyh gōrūŐmeyi bilir, mūrīt selim olmalıdır.”*

lā ilāhe ayıt- “(<Ar.+ T.) la ilahe illallah demek” 16/3. *ayıt lā ilāhe arınsun tiliŐ “La ilahe dediĝinde dilin arınsın.”*

lā ilāhe tē- “(<Ar.+ T.) la ilahe illallah demek” 17/1. *biliş lā ilāhe tēmek nē bolur “La ilahe demenin ne olduĝunu bilin.”*

muķālīf kēl- “(<Ar.+ T.) karŐı gelmek, zıt gōrūŐte olmak” 181/4. *biri birisinge muķālīf kēlūr “Birbirine karŐı gelir.”*

oķı- “okumak kar. oķu-“ 138/2, 109/1, 160/2. *otur orta ķa ‘de ķunūtı oķı “otur kade bōlümünde Kunut dualarını oku.”*

red bol- “(<Ar.+ T.) geri ķevirmek, reddetmek” 53/4. *bolup red ķamuĝı uruldı yūze “...onun bütün ibadeti geri ķevrilip yūzüne vuruldu.”*

rivāyet kēl- “(<Ar.+ T.) hikaye etmek, bildirmek” 227/4. *ōzindin bu ēkki rivāyet kēlūr “Kendinden bu iki rivayet bize gelir.”*

sa- “saymak” 76/4, 101/3. *esrūmek us kētmek ēŐit on sadı “sarhoŐ olmak, bayılmak; bunlarla on etti.”*

saķ- “bir gōrūŐü ya da dūŐünceyi anlatmak/yaymak” 385/2. *tūmen tūrlūĝ ilhām cevāhir saķıp “binlerce tūrlü ilham ve cevher yayarak...”*

selām bër- “(<Ar.+ T.) selam vermek” 144/2. *oyandı imām bërmiŐinde selām “...imam selam verince uyanırsa...”*

Őifāt kııl- “(<Ar.+ T.) nitelemek, aķıklamak” 277/4. *ķiŐi ķılsa bolmas Őifāt hem beyān “Allah’tan başka hiķ kimse niteleyip aķıklayamaz.”*

Őōĝbet kııl- “(<Ar.+ T.) sohbet etmek, gōrūŐüp konuŐmak” 314/1. *ķarīķatda Őōĝbet kıılayın tēseŐ “Eĝer tarikatta sohbet edeyim desen...”*

sor- “sormak, birine soru yönelterek herhangi bir konuda bilgi istemek” 335/1, 102/3, 346/4. *hakikat bu köz tég kanı kim sorar “...hakikat göz gibidir, hani soru soran nerede?”*

sorul- “sorma işine konu olmak, sorguya çekilmek” 281/4. *birin cümlesindin sorulgu turur “...bire birer hepsinden sorguya çekileceksin.”*

sözle- “söylemek, konuşmak” 33/3, 367/4. *revā sözlese bu tarikat sözi “Bu tarikat sözüdür, derse doğru söylemiş olur.”*

sözleş- “söyleşmek, konuşmak” 55/2. *ıdı birle sözleşti tūrğa barıp “Tur Dağı’na varıp Allah’la konuştu.”*

şikâyet kııl- “(<Ar.+ T.) şikâyet etmek” 352/1. *taķı nefis nişāni şikâyet kıılur “Nefis, nişanı şikâyet eder.”*

şükür kııl- “(<Ar.+ T.) şükretmek, Tanrı’ya minnet duygusu sunmak” 311/2. *kıılurlar şükür kelse hakdın kazā “Onlar, Allah’tan kaza geldiğinde de şükrederler.”*

tê- “söylemek, demek” 26/3, 247/4, 290/2. *kim ırğasa töklür bu yazuķ teme “...ki sallasa bu günahlar dökülür, deme.”*

têgür- “iletmek, ulaştırmak, eriştirmek” 6/3, 9/2. *têgürgen ıdı-sên têgür bî-gümân “Ey dualarımızı yerine ulaştıran Allah! Sen dualarımızı ona eksiksiz ilet.”*

teşehhüd okı- “(<Ar.+ T.) Ettehiyyatü duası okumak” 110/1. *teşehhüd okımaķ soņ otruş bile “...son oturuşta Ettehiyyatü’yü okumak...”*

tile kël- “söylemek, dile gelmek” 34/2. *katıg taş ma keldi katında tile “Sert taş onun huzurunda dile geldi.”*

tolğaş- “çok kimse tarafından söylenmek” 120/4. *’ibâdetni ’âdet buzar tolğaşıp “âdet söylene söylene ibadeti bozar.”*

urul- “yüzüne vurmak/vurulmak” 53/4. *bolup tég kamuģı uruldı yüze “...onun bütün ibadeti geri çevrilip yüzüne vuruldu.”*

vaşf ay- “(<Ar.+ T.) niteliklerini söylemek / anlatmak” 401/1. *özinge bu til birle vaşf aymaķım “...bu dil ile onun vasıflarını anlatmam...”*

yalwar- “yalvarmak” 55/4. *ıdidin tiledi üküş yalwarıp “...çok yalvarıp Allah’tan dilediği...”*

yay- “yaymak, duyurmak” 401/4. *ķarındaşlar ara sözüüm yaymaķım “...kardeşler arasında sözüümü yaymaktır.”*

yor- “açıklamak, tabir etmek, yormak” 387/2, 388/4. *bu tüş ta ’birini özi tég yorar “Bu düş tabirini onun gibi yoracak birisi hiç var mı?”*

4.4.2. Görsel Açıklama Fiilleri

azdur- “yoldan çıkarmak, azdırmak” 187/3. *gāfillergā hırs u emel azdurur “Gafilleri hırs ve emel azdırır.”*

ayın- “değişmek, durum değiştirmek” 152/2. *ḵunūtdın sücūdğa revān ayına “...rūkūda iken Kunut dualarını okumadığını hatırlarsan değiştirip hemen secdeye gitmelisin.”*

selām bër- “(<Ar.+ T.) selam vermek” 144/2. *oyandı imām bërmişinde selām “...imam selam verince uyanırsa...”*

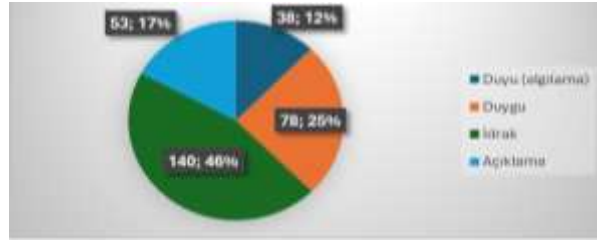
delür- “delirmek” 78/1. *delürmek ağız tolu ḵusmak ḵişi “İnsanın delirmesi, ağız dolusu kusması...”*

esrü- “sarhoş olmak” 76/4. *esrümek us kêtmek eşit on sadı “...sarhoş olmak, bayılmak; bunlarla on etti.”*

ıgla- “ağlamak, göz yaşı dökmek *krş.* yığla-“ 45/1, 119/3. *külüp az üküş yığlağı bu ḵişi “Bu ḵişi az gülüp çok ağlamalıdır.”*

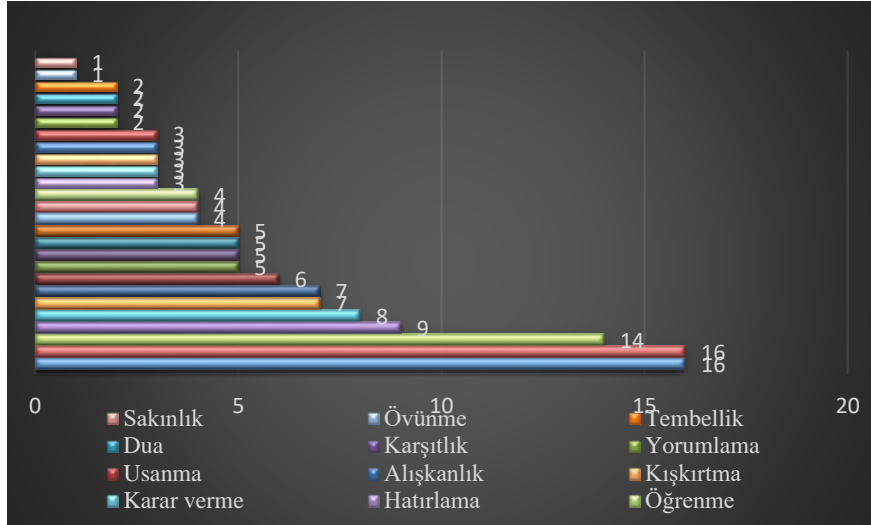
5. Sonuç

Mu'înü'l-Mürîd'de 309 mental fiil tespit edilmiştir. Bunlardan 140'ı idrak fiilleri, 78'i duygu fiilleri, 53'ü açıklama fiilleri, 38'i duygu (algılama) fiilleridir. Manzum didaktik bir metin olan *Mu'înü'l-Mürîd*'de idrak ve açıklama fiillerinin çokluğu, özellikle orta ve orta alt sınıf halka genel anlamda bir şeyi öğretmek (tasavvuf ve fıkıh) amaçlı kaleme alınmış bir eserde beklenen bir sonuçtur.



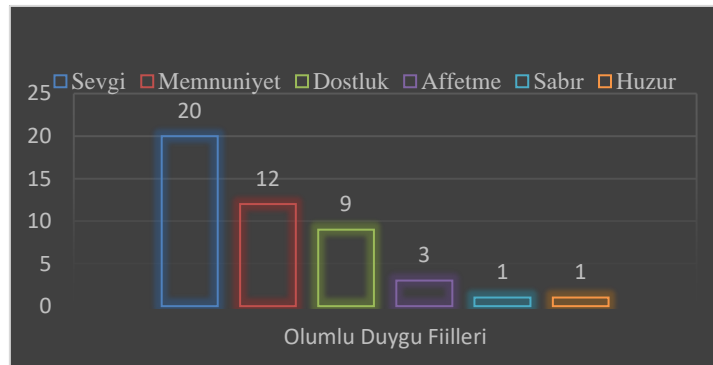
Şekil 1: Metal Fiillerin Sayısal Dağılımı

Mu'înü'l-Mürîd'de en çok kullanılan mental fiil, idrak fiilleridir. Metinde 140 defa kullanılmıştır. Eserin manzum dahi olsa didaktik yönünün ağır basması, idrak fiillerinin daha çok kullanılmasına yol açmış olmalıdır. İdrak fiilleri, metinde en çok alt gruba ayrılan mental fiillerdir. Bu gruplar ve veriler *Şekil 2*'de gösterilmiştir.

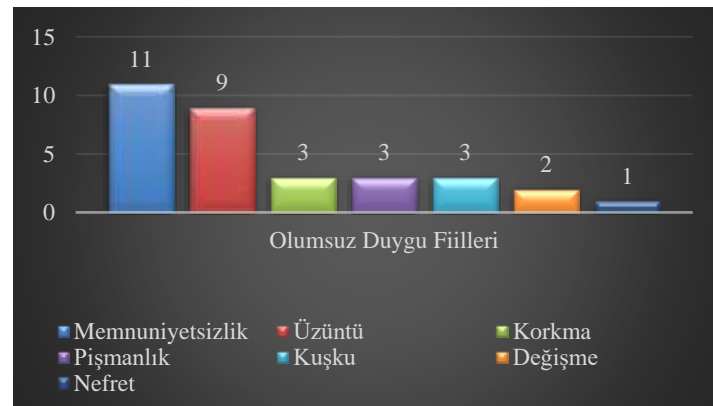


Şekil 2: İdrak Fiillerinin Alt grupları ve Sayısal Veriler

Metinde 78 duygu fiili tespit edilmiştir. Duygu fiilleri olumlu duygu fiilleri (46) ve olumsuz duygu fiilleri (32) olarak iki gruba ayrılır. Bu gruplar da kendi içinde alt gruplardan müteşekkildir. Duygu fiillerinin olumlu ve olumsuz iki grubu ve alt grupları Şekil 3 ve Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 3: Olumlu Duygu Fiillerinin Alt Grupları ve Sayısal Verileri



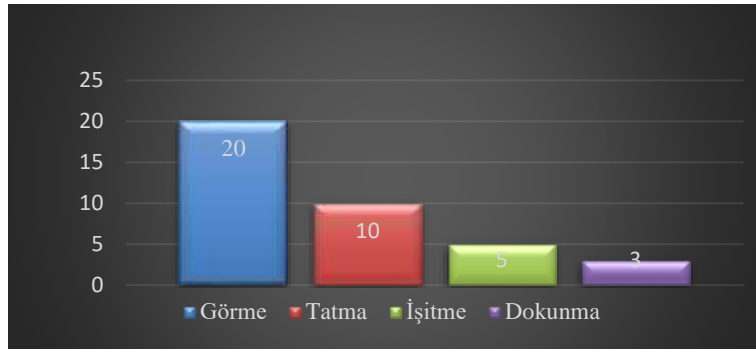
Şekil 4: Olumsuz Duygu Fiillerinin Alt Grupları ve Sayısal Veriler

Açıklama mental fiilleri metinde 53 kere kullanılmıştır. Bu mental fiiller, dilsel açıklama fiilleri (46) ve görsel açıklama fiilleri (7) olmak üzere iki gruba ayrılır. Bu gruplar ve sayısal veriler Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5: Açıklama Fiillerinin Alt Grupları ve Sayısal Veriler

Duyu (algılama) fiilleri kendi içinde *görme*, *tatma*, *işitme*, *dokuma* ve *koklama* şeklinde gruplara ayrılmıştır. Bunlardan görmeyle ilgili fiiller en çok (20) kullanılanlardır. Sırasıyla tatma, işitme ve dokuma duyu fiilleri kullanılmıştır. *Mu'îni'l-Mürîd*'de koklama duyu fiillerine rastlanmamıştır. Duyu fiillerinin sayısal verileri Şekil 6'da gösterilmiştir.

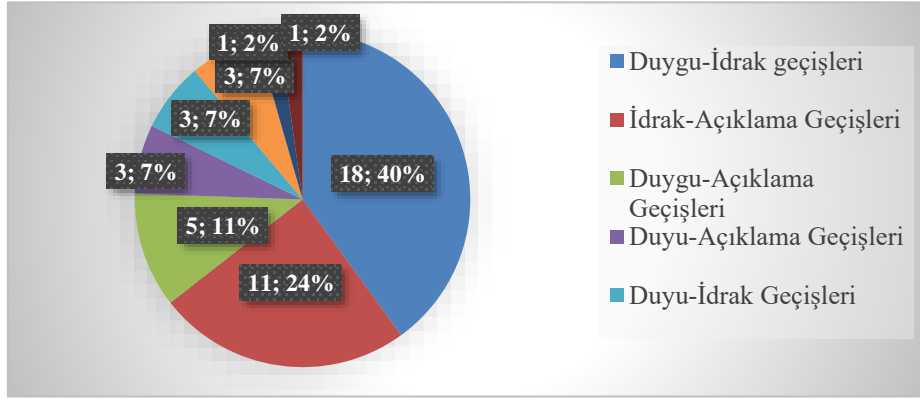


Şekil 6: Duyu (algılama) Fiillerinin Sayısal Dağılımı

Tespit edilen mental fiillerin 162 tanesi basit veya türemiş fiillerden oluşmaktadır. İsim ve yardımcı fiillerden oluşan birleşik fiil sayısı ise 147'dir. Birleşik fiillerin sadece biri fiil + yardımcı fiilden oluşan tasvirî fiildir. Bu birleşik fiillerin 65'i idrak fiilleridir. İdrak fiillerinin 45'i Arapça bir isim ve yardımcı fiilden (Ar. + T.), 14'ü Türkçe isim ve yardımcı fiilden (T. + T.) ve 6'sı Farsça isim ve yardımcı fiilden (Far. + T.) meydana gelmiştir. Birleşik fiillerin 46'sı duyu fiilleridir. Duyu fiillerinin 33'ü Arapça isim ve yardımcı fiilden (Ar. + T.), 4'ü Türkçe isim ve yardımcı fiilden (T. + T.) ve 9'u Farsça isim ve yardımcı fiilden (Far. + T.) oluşmuştur. Birleşik fiillerin 23'ü açıklama fiilleri grubuna girmektedir. Açıklama fiillerinin 21'i Arapça bir isim ve yardımcı fiilden (Ar. + T.), 2'si Türkçe isim ve yardımcı fiilden (T. + T.) müteşekkildir. Duyu (algılama) fiillerinin 13'ü birleşik fiillerden oluşmuştur. Bunlardan 6'sı Arapça isim ve yardımcı fiilden (Ar. + T.), 1'i Türkçe isim ve yardımcı fiilden, 1'i tasvirî fiilden (T. + T.) ve 5'i Farsça isim ve yardımcı fiilden (Far. + T.) kurulmuştur.

Tespit edilen metal fiillerin bazıları iki yahut üç farklı grupta yer alabilmektedir. Hatta fiillerin kendi grupları içerisinde yer alan alt gruplar arasında da mental geçişler tespit edilmiştir.

Örneğin aç- fiili bağlamda hem duygu ve açıklama hem de duygu fiilleri kategorisine girmektedir. Eserde, mental fiiller arası geçiş dediğimiz bu durumdaki fiil sayısı 43'tür. Mental fiiller arası geçişlerin verileri Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7: Mental Fiiller Arası Geçiş Verileri

Kısaltmalar

Ar.	Arapça
b.	Bilim
ed.	Editör
Far.	Farsça
krş.	Karşılaştırınız
No.	Numara
S	Sayı
s.	Sayfa
T.	Türkçe
TDK	Türk Dil Kurumu
vb.	Ve benzeri, ve bunun gibi
vd.	Ve devamı, ve diğerleri

Kaynaklar

- Aksoy, G. (2022). Anlam bilimsel bir fiil kategorisi olarak mental fiiller / Mental verbs as a semantic verb category. *Dil Araştırmaları / Journal of Language Studies* 16(30), 115-137.
- Aktan, B. (2012). Mu'înü'l-Mürîd'de Oğuzca ses ve şekil özellikleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,32(2),1-8.
- Ata, A. (2014). *Harezm-Altın Ordu Türkçesi / Çağatay Türkçesinin ilk evresi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

- Ataman, H. (2023). Yûnus Emre Dîvânı'nda mental fiiller. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 76, 179-216.
- Ayan, E. ve Türkdil, Y. (2014). Anlam bilimi açısından Kazak Türkçesinde görme duyu fiilleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), 26-41.
- Aydoğmuş, E. (2021). Özbek Türkçesinde mental fiiller. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 22, 135-151.
- Bayraktar, F. S. (2017). Bulgarca sözlüğünde yer alan Türkçe mental fiiller. *XII. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı, Romanya Bildiri Kitabı*. 25-28 Eylül 2017, Bükreş, s. 458-466.
- Beyitoğlu, Y. K. (2021). Ali'nin Kıssa-i Yûsuf'unda mental fiiller. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(3), 1521-1534.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., Finegan, E. (1999). *Grammar of spoken and written English*. London: Longman.
- Booth, J. R. ve Hall W. S. (1995). Development of the understanding of the polysemious meanings of the mental state-verb know. *Cognitive Development*, 10(4), 529-549.
- Croft, W. (1993). Case marking and the semantics of mental verbs. *Semantics and The Lexicon*, (ed. James Pustejovsky). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Çatak, A. (2012). Mu'înü'l-Mürîd'de Allah tasavvuru ve Kur'an'dan temelleri. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 219-244.
- Darabadi, M. (2018). Nehcü'l Feradis'te mental fiiller. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 3(1), 85-113.
- Doğan, L. ve Erdin, C. (2021). Gagavuz Türkçesinde mental fiiller. *International Journal of Languages' Education and Teaching* 9(2), 191-221.
- Doğan, N. (2022). Türkçede iletişim fiilleri: fiillerin sınıflandırılmasında hibrit yaklaşım. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 2441- 2466.
- Erdem, M. (2004). Türkmen Türkçesinde mental fiillerin isteme göre anlam değişimleri. *V. Uluslararası Türk Dil Kurultayı*. Ankara Üniversitesi, 20-26 Eylül 2004, Ankara, s. 939-949.
- Halliday, M. (2014). *An introduction to functional grammar*. London: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Hirik, E. (2018). *Türkiye Türkçesinde mental fiiller*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Hirik, E. (2017). Türkiye Türkçesi duyu fiillerinde anlam ve kelime sıklığı ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 41, 53-74.
- Kalkan, N. (2015). Başkurt Türkçesinde mental fiiller. *Actual problems of Turkic studies Dedicated to the 180th anniversary of the Department of Turkic Philology at the St. Petersburg State University*. St. Petersburg, 177-186.
- Kamchybekova, K. (2011). Duyu fiillerinin anlamsal özellikleri üzerine. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 22-35.
- Levin, B. (1993). *English verb classes and alternations, a preliminary investigation*. London: The University of Chicago.

- Lock, G. (1996). *Functional English grammar: an introduction for second language teachers*. Cambridge: Cambridge University.
- Özeren, M. ve Alan, İ. (2018). Kırgız Türkçesinde mental fiiller. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 61, 203-224.
- Sandalyeci, S. (2016). Bir Eski Anadolu Türkçesi metni olan Şeyyat Hamza'nın Yûsuf u Zeliha mesnevisinde mental fiiller. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6(12), 157-171.
- Seçkin, K. (2013). Mental fiiller bağlamında Uygur harfli Oğuz Kağan Destanı. *VI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri*, Uludağ Üniversitesi, 4-7 Aralık 2013, Bursa, s. 921-929.
- Soydan, S. (2018). Tarama Sözlüğü'nün ilk iki cildindeki duygu fiilleri üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 13(5), 471-493.
- Şahin, S. (2012). Mental fiil kavramı ve Türkmen Türkçesinde mental fiiller. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 45-62.
- Togan, Z. V. (1928). Harezmi'de yazılmış eski Türkçe eserler. *Türkiyat Mecmuası*, 2, 315-345.
- Toparlı, R. ve Argunşah, M. (2008). *Mu'inü'l-Mürîd*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türkçe Sözlük (2011), Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Viberg, Å. (2005). The lexical typological profile of Swedish mental verbs". *Languages in Contrast*, 5(1), 121-157.
- Yaylagül, Ö. (2005). Türk runik harfli metinlerde mental fiiller. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 17-51.
- Yegin, A. (2019). Mental fiil kavramı ve Şeyyâd Hamza'nın Yûsuf u Zeliha mesnevisinde mental fiiller. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4(1), 51-74.
- Yıldız, H. (2020). Eski Uygurcada mental fiiller arası geçişler üzerine notlar. / Notes on transitions between mental verbs in old Uighur language. *Gazi Türkiyat*, Bahar 26, 105-125.

Extended Abstract

Verbs are types of words that describe any concrete or abstract movement, formation, state and behavior of an entity or concept. They also have functions as lexical units that establish and develop syntactic and semantic structures in a sentence.

Verbs are included in a universal language category. Researchers have classified verbs based on different criteria. In the first studies on verbs in Turkish, it is seen that they were generally considered from a morphological perspective and classifications are made from this perspective. Today, morphological approaches have given way to studies based on thematic and conceptual fields.

In recent studies on thematic classification of verbs, conceptual fields and linguistic intuition are taken as basis. In these classifications, starting from the meanings of verbs in dictionaries and databases may lead to the verb being classified in the wrong categories.

Mental verbs are defined as verbs that express psychologically based movements, which include the perception triggered by the sense organs affecting the mental process and the provision of various feedbacks as a result. These verbs are linguistic units that describe emotional (emotion verbs) and intellectual (explanation verbs) states, which are the mental outputs of the mental process.

The purpose of this study is to identify the mental verbs used in *Mu'inü'l-Mürîd* and classify them according to their meanings and functions in the context. This work is written to teach Sufism to nomadic

Turkmen tribes and to provide information about Islamic law. The fact that the language of the work is kept at a level understandable by the public, the use of Turkish words and the simplicity of the expression are richer compared to the works of the Khwarezm Period; and the comprehensibility of this work despite being a work in verse are the main reasons for conducting a mental verb study on this work.

It is seen that studies on mental verbs in Turkey are generally a subject addressed in the language acquisition process of children. We can say that in studies conducted on mental verbs, mental verbs are not only evaluated in the field of linguistics, but this subject is handled in every field that describes mental processes and concerns humans. It is seen that many researchers in the world, especially in the fields of psychology, sociology, philosophy and language acquisition, have addressed this subject. Related to metal verbs Levin (1993), Cfoft (1993), Booth and Hall (1995), Lock (1996), Yaylagül (2005), Erdem (2004), Viberg (2005), Douglas Biber, Stig Johansson, Geoffrey N. Leech, Susan Conrad and Edward Finegan (2007), William (2009), Kamchybekova (2011), Şahin (2012), Seçkin (2013), Ayan and Türkdil (2014), Halliday (2014), Kalkan (2016), Koltukci (2016), Özeren and Alan (2018), Darabadi (2018), Soydan (2018), Hirik (2018), Yegin (2019), Yıldız (2020), Doğan and Erdin (2021), Aydoğmuş (2021), Beyitoğlu (2021), Aksoy (2022), Ataman (2023) are researchers who have conducted prominent studies.

In this study, mental verbs in Mu'înü'l-Mürîd are classified according to their meanings in the text based on their contexts in the work. It is stated in which quatrain and line the examples of verbs in the text are used. It is determined that some verbs that were not originally in the mental verb category acquired mental verb characteristics when their contexts in the text are taken into account. These verbs are evaluated in the mental verb classification according to their meanings, considering their situations in the context.

In addition to Turkish verbs, mental verbs formed by adding Turkish derivational suffixes to loanwords are also evaluated. Mental verbs in the compound verb structure formed by loanwords and Turkish auxiliary verbs are also added to the study. The origins of the elements in the compounds are indicated in parentheses. The meanings of mental verbs and how they are formed are also stated in our study. The identified mental verbs are shown in alphabetical order after being grouped.

Human beings first perceive anything in the world with their sense organs and send it to their minds as information. Senses are the first step in perception. Direct perceptions are made by seeing and hearing; indirect perceptions are made by tasting and touching. The process that starts with the senses manifests itself as feelings in the human mind. Senses bring about perception, and perception brings about some explanations about the world. Therefore, when examining any historical or contemporary work or mental verbs in any dialect, four steps are taken as basis in accordance with the process in the human thought universe and the studies are carried out within the framework of four groups. In this study, mental verbs are examined by dividing them into four main headings: sense (perception) verbs, emotion verbs, comprehension verbs, explanation verbs. These four main headings are examined by dividing them into subheadings according to the conceptual fields of the metal verbs used in the context.

309 mental verbs have been identified in Mu'înü'l-Mürîd. Of these, 140 are comprehension verbs, 78 are emotion verbs, 53 are explanation verbs, and 38 are sense (perception) verbs. The abundance of comprehension and explanation verbs in Mu'înü'l-Mürîd, which is a didactic text in verse, is an expected result in a work written especially for the purpose of teaching something in general (Sufism and Islamic law) to the middle and lower middle class people.

The most frequently used mental verb in Mu'înü'l-Mürîd is comprehension verbs. It is used 140 times in the text. The fact that the didactic aspect of the work, even though it is in verse, is dominant must have led to the more frequent use of comprehension verbs. Cognition verbs are the mental verbs that are divided into the most subgroups in the text.

78 emotion verbs have been identified in the text. Emotion verbs are divided into two groups as positive emotion verbs (46) and negative emotion verbs (32). These groups are also composed of subgroups.

Mental verbs of explanation are used 53 times in the text. These mental verbs are divided into two groups as linguistic explanation verbs (46) and visual explanation verbs (7).

Sense (perception) verbs are divided into groups as seeing, tasting, hearing, weaving and smelling. Of these, verbs related to seeing are the most used (20). The sensory verbs of tasting, hearing and weaving are used respectively. No sense verbs of smelling are encountered in Mu'inü'l-Mürîd.

162 of the mental verbs identified are simple or derived verbs. The number of compound verbs consisting of nouns and auxiliary verbs is 147. Only one of the compound verbs is a descriptive verb consisting of a verb + auxiliary verb. 65 of these compound verbs are perception verbs. Of the perception verbs, 45 are composed of an Arabic noun and an auxiliary verb, 14 are composed of a Turkish noun and an auxiliary verb, and 6 are composed of a Persian noun and an auxiliary verb. Of the compound verbs, 46 are emotion verbs. Of the emotion verbs, 33 are composed of an Arabic noun and an auxiliary verb, 4 are composed of a Turkish noun and an auxiliary verb, and 9 are composed of a Persian noun and an auxiliary verb. Of the compound verbs, 23 are included in the group of explanatory verbs. Of the explanatory verbs, 21 are composed of an Arabic noun and an auxiliary verb, and 2 are composed of a Turkish noun and an auxiliary verb. Of the sensory (perception) verbs, 13 are composed of compound verbs. Of these, 6 are composed of an Arabic noun and an auxiliary verb, 1 is composed of a Turkish noun and an auxiliary verb, 1 is composed of a descriptive verb, and 5 are composed of a Persian noun and an auxiliary verb. Some of the mental verbs identified can be in two or three different groups. Even mental transitions have been detected between subgroups of verbs within their own groups. In the work, the number of verbs in this situation, which we call transitions between mental verbs, is 43.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/4 2024 s. 1283-1295, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**ÖZBEKİSTAN’DA DİL İLE İLGİLİ DERLEM ÇALIŞMALARI VE PROJE TABANLI
YAPILAN ÇALIŞMALARIN TANITIMI**

Nursan ILDIRI*

Geliş Tarihi: 28 Ekim 2024

Kabul Tarihi: 1 Aralık 2024

Öz

Teknolojik gelişmelerin hızlanmasıyla beraber bilgisayar destekli dil bilimi araştırmalarının ve uygulamalarının önem kazandığı görülmektedir. Dil biliminin önemli bir alanını teşkil eden derlem dil bilimi, bilgisayar destekli dil araştırmaları ve uygulamaları için oldukça elverişli bir çalışma alanı sunmaktadır. Derlem dil bilimi, diller arası benzerlikleri ve farklılıkları belirleme, doğal dil işleme uygulamaları geliştirme ve dil öğretimini destekleme gibi alanlarda önemli bir kaynak sağlamaktadır. Bu türlü çalışmalar aynı zamanda diller arasında yapı ve anlam analizi yapmak, doğal dil işleme uygulamalarıyla dil modelleri oluşturabilmek amacıyla veri setleri oluşturmak, dil öğretiminde öğrencilerin iki dilli ifadelerle dilleri kavrayışlarını kolaylaştırmak, edebî eserlerdeki bağlamların, anlatım tekniklerinin incelenmesine olanak sağlamak, bireylerin dil becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak amacıyla da yapılmaktadır. Son yıllarda Türk lehçeleri için yapılan derlem tabanlı çalışmaların arttığı gözlemlenmektedir. Bu çalışmada genel olarak derlem kavramı üzerinde durulmuş, dünya dillerinde çok kullanılan derlem uygulamalarının Türk lehçelerinde var olan örnekleri, Özbekistan’da derlem çalışmalarının geçmişten günümüze ne şekilde gelişim gösterdiği izah edilmiş, Özbekistan’da gerçekleştirilen derlem tabanlı projeler ve çalışmalar tanıtılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Özbek Türkçesi, derlem dil bilimi, ulusal derlem, paralel korpus.

**CORPUS STUDIES ON LANGUAGE IN UZBEKISTAN AND
CONTRIBUTIONS OF PROJECT-BASED STUDIES TO THE FIELD**

Abstract

It has been seen that computer-aided linguistics researches and applications have gained importance with the acceleration of technological developments. Corpus linguistics, which constitutes an important field of linguistics, offers a very suitable field of study for computer-aided language research and applications. Corpus linguistics provides an important resource in areas such as determining similarities and differences between languages, developing natural language processing applications and supporting language teaching. Such studies also provide data to analyze the structure and meaning between languages and to create language models with natural language processing applications. It is also done to create sets, to facilitate learners' understanding of languages with bilingual expressions in language teaching, to enable the examination of contexts and expression techniques in literary

* Dr. Öğr. Üyesi; Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, nursan.aslan@atauni.edu.tr

works, and to help individuals develop their language skills. It has been observed that corpus-based studies on Turkish dialects have increased in recent years. In this study, the concept of corpus is generally emphasized, examples of corpus applications that are widely used in world languages in Turkish Dialects, how corpus studies have developed in Uzbekistan from past to present are explained, and corpus-based projects and studies carried out in Uzbekistan are introduced.

Keywords: Uzbek Turkish, corpus linguistics, language corpus, national corpus, parallel corpus.

Giriş

Dil çalışmalarında dil bilimi ve dil bilimsel yöntem, gözlemlenebilen, istatistiksel ve sayısallaştırılıp sonradan veri tabanı olarak kullanılabilen “veri” temelli uygulamalar hızla ilerlemekte ve bilgi teknolojilerindeki hıza paralel olarak gelişmektedir (Tahiroğlu, 2010, s. 185). Dil çözümlemelerinde kullanılan derlem buna örnek olarak gösterilebilir. Belli amaçlar temelinde yapılandırılmış metinler ve konuşmalar bütünü olarak ifade edilen derlem, genel olarak bir dili temsil edebilme amacıyla belirli bir zaman aralığında, yazılı ve sözlü dil kullanım metinlerini/konuşmalarını, yazar ve konuşan özelliklerini iletişim ortamlarının alan ve türlerine dengeli ve katmanlı örnekleme yoluyla derleyip belirlediği ölçütleri kapsayan ayrıntılı veri bilgisi ve temel dil bilimsel çözümleme araçlarıyla birlikte elektronik ortamlara sunan kaynaklara denmektedir (Aksan, Aksan, Özel, Yılmaz vd. 2014, s. 723-724).

Derlem dil bilimi başlangıçta İngilizce üzerine temellenmiş, ancak kısa bir süre sonra diğer diller için de derlem çalışmaları hız kazanmıştır. 1963 yılında USA’daki Brown Üniversitesi’nde W. Francis ve G. Kucher tarafından 500 metinden oluşan ilk derlem oluşturulmuştur (Adilova, 2021, s. 526).

Derlem, bir arama programına tabi olan metinlerin koleksiyonudur. İyi tanımlanmış bir derlem, dil bilimsel araştırmanın etkililiğini sağlamada istikrarlı dilsel bir işlev görür. Yapay zekânın bir ürünü olarak derlem; elektronik sözlük, çeviri portalı, terminolojik veri tabanı, sanal (elektronik) kütüphane, e-yayıncılık, e-ders kitapları ve kılavuzlar içermektedir (Toirova, 2023, s. 10).

Dil araştırmalarında derlem çalışmaları, dilin söz varlığının ortaya çıkarılması, buna bağlı olarak sözlüklerin hazırlanması, bir sözcüğün ortaya çıkış zamanının belirlenmesi ve zaman içindeki kullanım sıklığının incelenmesi, dildeki yerli ve ödünç sözcüklerin oranı ve bu oranlardaki değişimlerin değerlendirilmesi, dilde meydana gelen yabancı dillerin etkisinin belirlenmesi gibi amaçlar için kullanılmaktadır (Adalı, 2022, s. 9).

Derlemin bir diğer ifadesi olan korpus teknolojisi, metodoloji tasarımı ve dilsel değişimlerin ölçülmesi açısından birçok dilsel ve niceliksel çalışmada geçerli bir araştırma aracı olarak kullanılmaktadır. Anlam farklılıklarının ve benzerliklerinin belirlenmesinde ampirik bir bileşen olmanın yanı sıra, kuralcı dil bilgisi kurallarını test etme aracı olarak da kullanılabilirler (Özbay, Gürsoy, 2023, s. 251).

Batıda 1960’lı yılların başlarından itibaren derleme dayalı araştırmalar edebiyat, sözlükbilim, ağız çalışmaları, dil öğretimi ve dil bilgisi alanlarında hızlı bir gelişim göstererek devam etmektedir. Günümüzde ise bu türlü araştırmaların sözlükbilim, dil öğretimi ve dil bilgisi alanlarında yoğunlaştığı gözlemlenmektedir (Özkan, 2020, s. 344).

Özellikle sözlükbilim uygulamalarında derlemlerden oldukça fazla yararlanılmaktadır. Sözlükbilim çalışmalarında veri elde ederken sözcük sıklığı çıkarımı (frequency) ve bağımlı dizin oluşturma (concordance), sözbirimleştirme (lemmatizing/lemmatization), sözcük türü etiketleme (part-of-speech veya tagging), cümle ayrıştırma (parsing) ve eşdizim çıkarımı (collocation) gibi standartlaşmış bazı yöntemler kullanılır (Özkan, 2013, s. 157, 158).

Sözcükbilim, genel dil bilimi, bilgisayarlı dilbilim, makine çevirisi ve bilgisayar destekli çeviri, karşılaştırmalı dil bilimi, terminoloji, adli dilbilim, eleştirel dilbilim, yazın çalışmaları, ikinci dil edinimi, dil gelişimi, lehçebilim, biçimbilim, tarihsel dilbilim, psikodilbilim, toplumdilbilim ve çeviribilim gibi birçok alanın, metodolojik ya da kuramsal yaklaşımlarında derlem dil bilimi etkisiyle önemli değişiklikler ve gelişmeler gözlemlenmektedir (Barnbrook, 1996; McEnery ve Wilson, 1996; aktaran, Laviosa, 2002, s. 10; akt. Pekçoşkun Güner, 2018, s. 27).

Türk lehçelerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesinde de derlem çalışmaları önem arz etmektedir. Türk lehçeleri için oluşturulan paralel derlemler, gelişmiş dillerin paralel derlemleri temel alınarak oluşturulmuştur. Bu türlü çalışmalar, karşılaştırmalı dil bilimi, etimoloji, diyalektoloji, folklor çalışmaları, metin çalışmaları, çeviri teorisi, edebiyat çalışmaları alanlarındaki incelemelerin zenginleşmesi için önemli bir kaynak teşkil etmektedir. Türk lehçelerinin ortak derleminin oluşturulması, Türk dilinin gelişimi sırasındaki Türk lehçelerinin özelliklerinin analiz edilmesine, Türk lehçelerinin karşılıklı tarihî ve eşzamanlı ilişkilerinin açıklığa kavuşturulmasına, fonetik-yapısal konularla ilgili sorunların çözülmesine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda ortak kültürel mirasın araştırılmasına ve tanıtılmasına önemli bir katkı sağlamaktadır (Musurmankulova, 2023, s. 165).

Son yıllarda birçok Türk lehçesinin ulusal derlemlerinin oluşturulduğu görülmektedir. Türkiye Türkçesi başta olmak üzere Kazak Türkçesi, Kırgız Türkçesi, Özbek Türkçesi, Tatar Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi gibi Türk lehçelerinin web tabanlı ulusal derlemleri mevcuttur.

Türkiye Türkçesi üzerine yapılmış derlem çalışması “Türkçe Ulusal Derlem”dir. TÜBİTAK tarafından desteklenen bu proje Mersin Üniversitesi Dilbilim alanı araştırmacıları tarafından oluşturulmuştur. 2008 yılında başlanan bu çalışmanın tanıtım sürümü 2012’de kullanıma sunulmuştur. 50 milyon sözcükten oluşan, 1990-2009 yılları arasında farklı alan ve türlerde %95’i yazılı, %5’i sözlü örnekleri içeren dengeli, karışık (yazılı-sözlü), eşzamanlı ve genel bir derlemdir (URL 1) (Karaoğlu, 2014, s. 182).

Türkiye Türkçesi ile ilgili diğer dil kaynakları TS Corpus’tur. Bu veri kümesinde, Türkçe sosyal medya metinlerinden derlenmiş 491 milyon etiketli girdi (token) bulunmaktadır. trWaC – Turkish corpus from the web veri kümesi, internet üzerinden derlenmiş Türkçe metinlerden oluşur ve toplamda 32 milyon kelime içerir. ParlaMint 2.1 veri kümesi, Türkçe dâhil olmak üzere 17 farklı dil için Parlamento tartışma metinleri içermektedir (URL 2).

Kazak Türkçesinin derlemi A. Jubanov öncülüğünde Ahmet Baytursın Dil Enstitüsü tarafından oluşturulmuştur. Bu derlem içerisinde 31 milyon metin yer almaktadır (URL 3). Kazakça doğal dil işleme aracıdır. Almaty Corpus of Kazakh language (NCKL) adlı veri kümesinde toplamda 40 milyon Kazakça kelime girdisi yer almaktadır (URL 2).

Kırgız derlem Almanya Saarland Üniversitesi tarafından oluşturulmuş ve proje Dr. A. Kasiyeva tarafından yürütülmüştür (Gümüş, 2024, s. 157). (URL 4)

“Tugan Tel” adlı Tatar Ulusal Derlemi Devlet Programı çerçevesinde yürütülmektedir. 180 milyon hacimli bu derlem, farklı türlerde metinler içermekte, Tatar Türkçesine ait bir sözcüğün gramatikal açıklaması, morfolojik özellikleri hakkında da bilgi vermektedir (URL 5) (Allaberdiyeva, 2024, s. 123).

Kırım-Tatar Türkçesi Ulusal Derlemi, 2022-2032 Kırım-Tatar Dili gelişimi stratejisinin uygulanması kapsamında Reentegrasyon Bakanlığı tarafından başlatılan bir projedir (URL 6).

Azerbaycan Türkçesi ile ilgili de çok önemli derlem projeleri yapılmıştır. <https://korpus.azerbaycandili.az/> internet adresinde yer alan *Azərbaycan dilinin elektron lüğətlər korpusu* bu projelerden biridir. Bu derlem; *Azərbaycan dilinin orfoqrafiya lüğəti* (genişlendirilmiş və yenidən işlənmiş 6-cı nəşr. 110563 söz. Bakı, “Şərq- Qərb” Nəşriyyat evi, 2013, 839 s.); *Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti. Dörd cildə.* (I cild – 744 s., II cild – 792 s., III cild – 672 s., IV cild – 712 s.). Bakı, “Şərq – Qərb”, 2006; Paşayev A., Bəşirova A. *Azərbaycan şəxs adlarının izahlı lüğəti* (16164 ad – 8328 kişi adı, 7836 qadın adı). Bakı, Mütərcim, 2011, 340 s.; *Azərbaycan dilinin ixtisarlar lüğəti*. Bakı, “Elm”, 2019, 232 s.; *Oxford Advanced Learners Dictionary. 5th edition.* “Oxford University Press”. 2005, 1539 s. adlı sözlüklerden oluşmaktadır. Azerbaycan Türkçesinin diğer dijital dil kaynaklarından biri olan en-az-parallel-corpus, İngilizce-Azerice ve Azerice-İngilizce çevirilerinin yer aldığı paralel bir derlemdir. az-corpus-nlp, Azerbaycan Türkçesi için DDİ (doğal dil işleme) araçlarında kullanılmak üzere hazırlanmış bir derlemdir. azWaC: Azerbaijani corpus from the web internet üzerinden derlenmiş Azerbaycan Türkçesi metinlerinden oluşmaktadır. Toplamda 94 milyon kelime içermektedir. AZ summarization, Azerbaycan Türkçesi ile yazılmış makalelerin yer aldığı; Awesome Azeri NLP ise Azerbaycan Türkçesi için hazırlanmış birçok doğal dil işleme yazılımı ve yayın çalışmalarının listesinin yer aldığı bir web sitesidir (URL 2).

1. Özbekistan’da Derlem Çalışmaları

Özbekistan’da bilgisayarlı dilbilimin gelişmesinde en büyük rol oynayan kurumlardan biri Özbekistan Milli Üniversitesinde yer alan Bilgi Teknolojileri Enstitüsüdür. Bu enstitü, makine çevirisi, metin analizi gibi çeşitli dil tekniklerinin araştırılması ve uygulanmasında önemli rol oynamıştır. Bu kurumlar, özellikle doğal dil işleme kaynaklarının geliştirilmesine, Özbekçe derlem çalışmalarına öncülük etmişlerdir (Zokirova, 2023, s. 213).

Özbekistan’da dil istatistiği ile ilgili ilk çalışmalar 1930-1940’lı yıllarda I. Kissen tarafından yürütülmüştür. 1960-1970’li yıllarda S. Rizayev, S. Muhammediyev ve S. Otamirzayeva gibi akademisyenler Özbekistan Dil ve Edebiyat Enstitüsü öncülüğünde kurulan özel bir laboratuvarında aktif bir şekilde dil bilimsel araştırmalar ile meşgul olmuşlardır. Bu laboratuvarın faaliyetleri yıllara göre azalmış, ancak bağımsızlık yıllarında yeniden ilgi görmüş ve yükseköğretim kurumlarında matematik ve bilgisayarlı dilbilim alanlarında lisansüstü düzeyde öğrencilerin yetiştirilmesi için adımlar atılmıştır. Bilgisayar programcıları ile dilbilimciler ortak çalışmalarıyla alan için önemli çalışmalar yapmışlardır (Zokirova, 2023, s. 213).

2001 yılında Özbekistan Devlet Üniversitesi Bilgisayar Teknolojileri Fakültesinde Bilgisayarlı Dil Bilimi Laboratuvarı açılmıştır. Bilgisayarlı dil bilimi çalışmalarının en önemli alanlarından biri olan derlem dil bilimi, birçok farklı teorik eğitimlerin araştırmacıları tarafından kullanılabilen çok sayıda ilgili yöntem içeren bir metodolojidir (Abjalova, Adalı, Iskandarov, 2023, s. 4).

2020-2021 yıllarındaki birkaç yıllık araştırma ve çabaların sonucunda, Taşkent Özbek Dili ve Edebiyatı Devlet Üniversitesinde Özbek Dili Eğitim Kurumu, Bilgisayar Dil Bilimi Bölümü ile Dijital Teknolojiler ve Uygulamalı Dilbilim ve Dil Eğitimi Bölümü arasındaki iş birliği çerçevesinde AM-FZ-201908172 nolu “Uzbek Language Educational Corpus” adlı bir proje gerçekleştirilmiştir. Bu proje kapsamında oluşturulan korpusta, otomatik morfolojik analiz, kelimelerin hecelere ayrılması, antonimlerin gösterimi, aranan kelimeyi içeren ifadenin göstergesi, açıklamalarıyla birlikte kelimenin paronimleri, aranan kelimenin yer aldığı ifadeler, eş anlamlılaştırıcı (synonymizer) yer almaktadır (Abjalova, Adalı ve Iskandarov, 2023, s. 4).

Özbekçe eğitim korpusunun oluşturulması, kademeli olarak yabancı deneyimlere dayalı verileri oluşturmayı amaçlamaktadır ve Özbek edebî dilinin günümüz sözcüklerini içeren elektronik bir test kitabı, Özbekçe tercüme edilmemiş leksik birimlerini içeren bir elektronik ders kitabı, ses ve video materyalleri de dâhil olmak üzere bir dizi multimedya ürünü ve aynı zamanda Özbekçeyi doğru telaffuz becerilerini geliştirme amaçlı bir mobil uygulama içerir. Eğitim korpusu, öğrencilerin Özbekçeyi devlet dili, ikinci dil ve yabancı dil olarak derinlemesine öğrenmelerini sağlar. Kullanıcılar, eğitim korpusunun ses, video, multimedya uygulamaları, telaffuz ve yazım programları ve e-öğrenme sözlüklerini içeren elektronik materyaller sayesinde Özbekçe öğrenebilirler. Bu uygulamalar, ülkenin ekonomik büyümesini ve sosyal gelişimini sağlayacak bilimsel ve teknolojik kaynakların oluşumuna katkıda bulunacaktır (Toirova, 2023, s. 4).

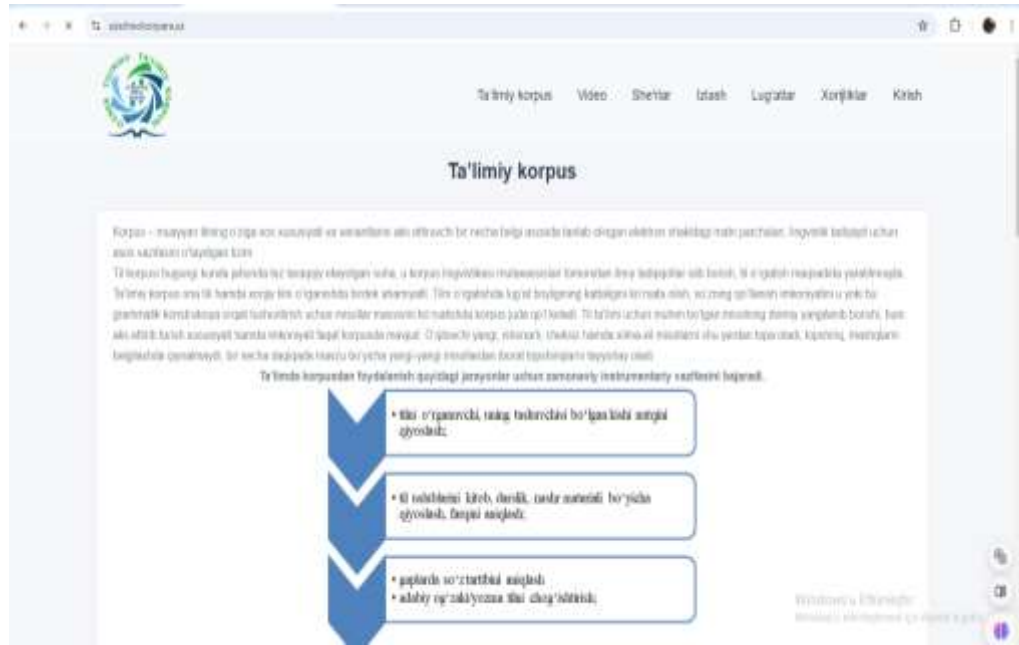
Ayrıca Özbekçeyi öğretmek isteyen bir öğreticiye korpus; öğrencilerin belirli bir seviyede dilde uzmanlaşmak için bilmeleri gereken minimum kelime sayısının belirlenmesinde, hangi kelimelerin güncelliğini kaybettiğini, hangilerinin daha çok kullanılır hâlde olduğunu belirlemede, ders kitabı yazmak veya normal bir ders için teorik materyal seçiminde, dil bilgisi kurallarının ne kadar önemli olduğu, tam olarak hangi kuralın incelenmesi gerektiğinde, kuralların istisnalarının ne sıklıkla olduğu, edebî dilin kurallarının değişip değişmediği, değişirse nasıl ve ne sebeple gerçekleşeceği, belirli bir kelimenin veya ifadenin gerçekte nasıl olduğunu göstermek için dilsel gerçekleri göstermede incelenen dil birimlerinin en sık hangi bağlamda bulunabileceği, üslup farklılıklarını ve söz dizimsel eş anlamlılığı göstermede yardımcı olmaktadır (Adilova, 2021, s. 529).

Özbekçe eğitim derlemi, Özbekçenin olanaklarını öğrenmek ve öğretmek amacıyla elektronik metinler içeren, bir web sitesi şeklinde faaliyet gösteren önemli bir derlemdir. Hem ana dil hem de yabancı bir dil olarak Özbekçenin öğretiminde kullanılan bu derlem, dilin söz varlığının zenginliğini tam olarak göstermek, gramatikal yapı aracılığıyla sözcüklerin kullanma olasılığını ortaya koymak için de oldukça yararlıdır. Derlemin içeriği incelendiğinde Özbek Türkçesine ait resmî, edebî, bilimsel vb. birçok metnin yer aldığı görülmektedir. Edebî metinlerin seçiminde *Abdulla Qahhor*, *Said Ahmad*, *Tog‘ay Murod*, *Askad Muhtor*’ın romanları, hikâyelerinden; gazete ve dergi metinlerinin seçiminde *kun.uz*, *daryo.uz* adlı web sitelerinden; resmî metinlerin seçiminde *lex.uz* adlı web sitesinden; popüler bilim tarzındaki materyaller çoğunlukla edebiyat, fizik, matematik, kimya, coğrafya, biyoloji gibi okul ders kitaplarından oluşmaktadır. Özbekçe eğitim korpusu, bir korpus arayüzü, bir arama motoru, 75 milyon kelime, bir milyondan fazla metin içeren veri tabanı, 15 elektronik sözlük kaynağından oluşmaktadır (B. Mengliyev, Sh. Khamroyeva, D. Elova, 2021, s. 4, 6-7). Bu derlem, derlem arayüzü, arama motoru ve sözlük sütunundan oluşur. “Sözlükler” sütununda, izahlı lügat,

omonim, sinonim, paronim ve antonim sözlükleri yer almaktadır. İlk sayfada derlem ve derlemi oluşturan kişiler hakkında bilgiler verilmiştir (Raupova, Elov, Abjalova, Alayev, 2021, s. 70).

(URL 8)

Görsel 1



Özbekçenin uluslararası statüsünü yükseltmek, onu iletişim dünyasında bir dil seviyesine çıkarmak, yurtdışında Özbekçe öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştırmak Özbekçe Ulusal derlem aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Bu nedenle metin korpusunun dil bilimsel temeli ve milli korpus yazılımı oluşturma teknolojisi önem arz etmektedir (Toirova, 2023, s. 2).

Ulusal bir korpusun oluşturulması, kaynakların listelenmesi ve metinlerin dijitalleşmesi şeklinde iki aşamada gerçekleşir. Kaynak belirleme aşamasında derlemi oluşturacak metinler listelenir. İkinci aşamada ise seçilen metinler bilgisayar tarafından okunabilir bir formata dönüştürülür. (Toirova, 2023, s. 9). Özbekçenin ulusal korpusu, Özbekçede var olan eşanlamlı kelimeler, zıt anlamlı kelimeler de dâhil olmak üzere leksik birimlerin hiyerarşik bir düzenle sıralanmasıdır; bir sözcüğün morfolojik yapısını, sözcük yapılarını, kelimelerin anlamını, morfolojik özelliklerini otomatik olarak analiz edebilir. Yani, korpus işaretlemesi sürecinde, bireysel aramalara dayalı olarak metinlerde korpusun bir parçası olan sözcükleri bulmak ve bunları özel olarak yorumlamak gereklidir. Bunun için, algoritmik, dilbilimsel modelleme çalışmaları yapılmalıdır (Toirova, 2023, s. 9). Özbekçenin ulusal korpusunun oluşturulması dilbilimsel çalışmaların gerçekleştirilmesinde araştırmacılara kolaylıklar sağlaması açısından da önem arz etmektedir. Özbekçe ulusal dil korpusunun yardımıyla, dilbilimciler, sözlükbilimciler, editörler, çevirmenler, gazeteciler, yayıncılar, bilim insanları, öğretmenler, öğrenciler ve diğer tüm dil kullanıcıları ve öğrenenler için geniş bir fırsat yelpazesinin yaratılması bu projenin ne kadar önemli olduğunun bir göstergesi olarak ifade edilebilir (Mengliyev, 2020, 54, akt. Shamsudinova, 2022, s. 693).

Aşağıdaki ekran görüntüsünde Özbekçe Ulusal Derlemi'nin eski versiyonu yer almaktadır. Bu derlem İngilizce, Rusça ve Özbekçe olmak üzere üç dilde hizmet vermektedir.

Sol tarafta; bosh sahifa, loyiha a'zolari, izlash, morfoanalizator, lingvistik analizator, paralel korpus, ta'limiy korpus, mualliflik korpusi, lingvistik resursalar, o'quv lug'atlari, tezaurus, foydalanuvchi yo'riqnomasi, korpus haqida, ilmiy nashrlar sekmeleri bulunmaktadır.

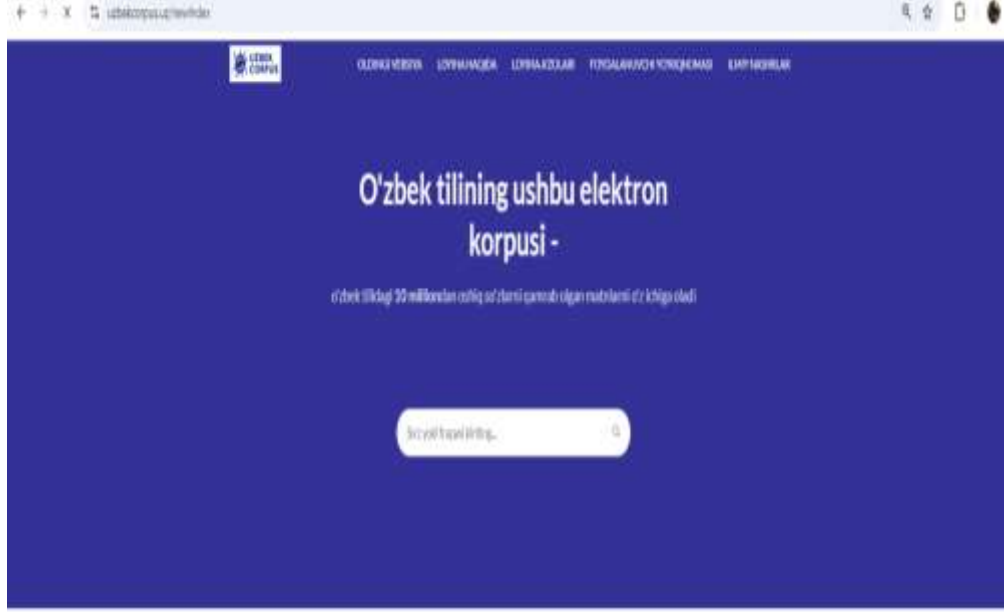
(URL 8)

Görsel 2

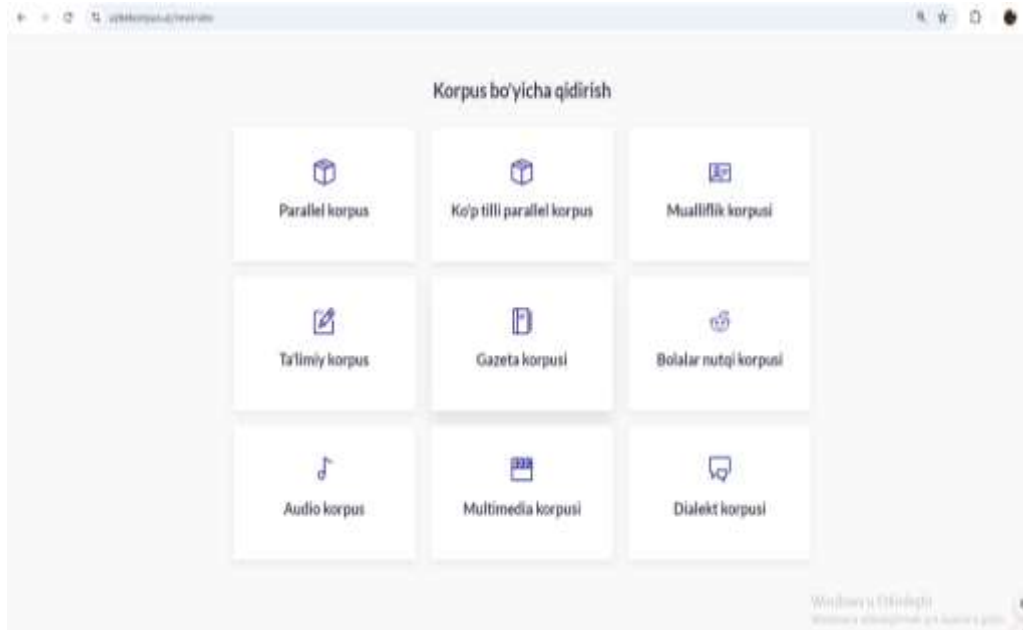


(URL 9) adresinde Özbekçe Ulusal Derlemi'nin yeni versiyonu yer almaktadır. Bu derlemin ana sayfasında paralel korpus, ko'p dilli paralel korpus, mualliflik korpusi, ta'limiy korpus, gazeta korpusi, bolalar nutqi korpusi, audio korpus, multimedia korpusi, dialekt korpusi yer almaktadır.

Görsel 3



Görsel 4



Özbekçe Ulusal derlemi, “Ziyonet kutubxonasi” veya “Xurshid Davron kutubxonasi” gibi elektronik kütüphaneleri değil, dili incelemek, öğrenmek ve öğretmek amacıyla leksik, morfolojik, semantik özellikleri açısından dilbilimsel olarak incelenecek metinlerin toplamını ifade etmektedir (Fazliddin, E’zoza, 2024, s. 319).

Özbek dilbilim araştırmacılarından Sh. Hamroyeva “Özbekçe yazar korpusunun oluşturulmasının dilbilimsel temeli”, A. Eshmo'minov “Özbekçe ulusal korpusunun eşanlamlı sözcük tabanının oluşturulmasının temelleri”, D. Akhmedova “Adlandırma birimlerinin karşıtlığı”, “Özbekçe dil korpusları için leksik-semantik etiketlemenin dilsel temelleri ve modelleri”, O. Kholiyrov Özbekçenin veri tabanının oluşturulması ve tek bir kaynak altında

birleştirilmesi konulu “Özbek dili eğitim korpusunun dilbilimsel temelleri” adlı çalışmalarıyla korpus çalışmalarına önemli katkılarda bulunmuşlardır (Shamsudinova, 2022, s. 693).

Türk dillerinin oluşturulan paralel derlemlerinin ilk örneklerinden biri *UzTurkFraz* olarak isimlendirilen Özbekçe-Türkçe Deyimler Derlemi (URL 10) adresinde yer almaktadır. Bu paralel derlemde Özbekçe deyimler Shavkat Rahmatullayev tarafından hazırlanan *O'zbek tilining izohli frazeologik lug'ati* adlı eser temel alınarak oluşturulmuş, Türkçe deyimler için ise Ömer Asım Aksoy'un *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü* adlı eseri temel alınmıştır. Bu derlem deyimlerin yapısal ve anlamsal özelliklerinin belirlenmesine yardımcı olur ve iki dilde de kullanım sıklıklarını kıyaslama imkânı sunar (Musurmankulova, 2023, s. 85).

Görsel 5



Görsel 6

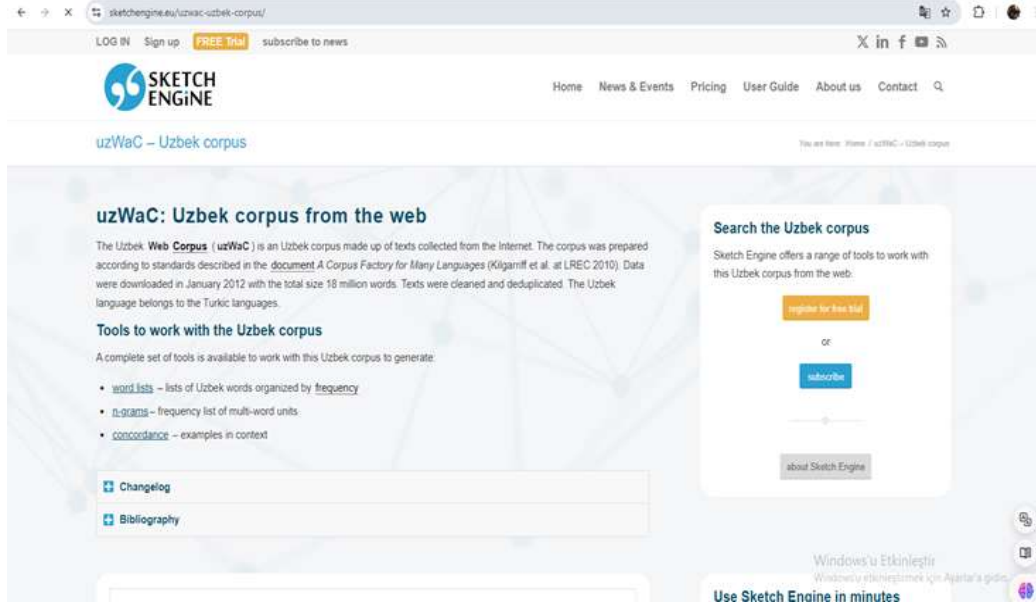
O'zbekcha	Türkçe
(HORAQLAMIQ)	<p>CHORRA TELAMIQ</p> <p>(Bun otir) ne kim haqida shu bilan aytilgan yozilgan.</p> <p>VOLARAMIQ</p> <p>shu bilan aytilgan yozilgan.</p>
BHOVQIN KOLMOQ	<p>BHOVQIN KOLMOQ</p> <p>YONIMIQ, boshqacha harakatlar [boshqacha] harakatlar.</p> <p>GURELEU</p> <p>CHIRARMIQ</p>

Özbek Web Derlemi (uzWaC), internetten toplanan metinlerden oluşan bir Özbek derlemidir. Derlemde yer alan 18 milyon kelime 2012 yılının ocak ayında yüklenmiştir. Bu

Özbekçe derlemde; kelime listeleri (sıklığa göre düzenlenmiş), n-gramlar-çok kelimeli birimlerin frekans listesi, konkordanslar yer almaktadır (Adilova, 2021, s. 530).

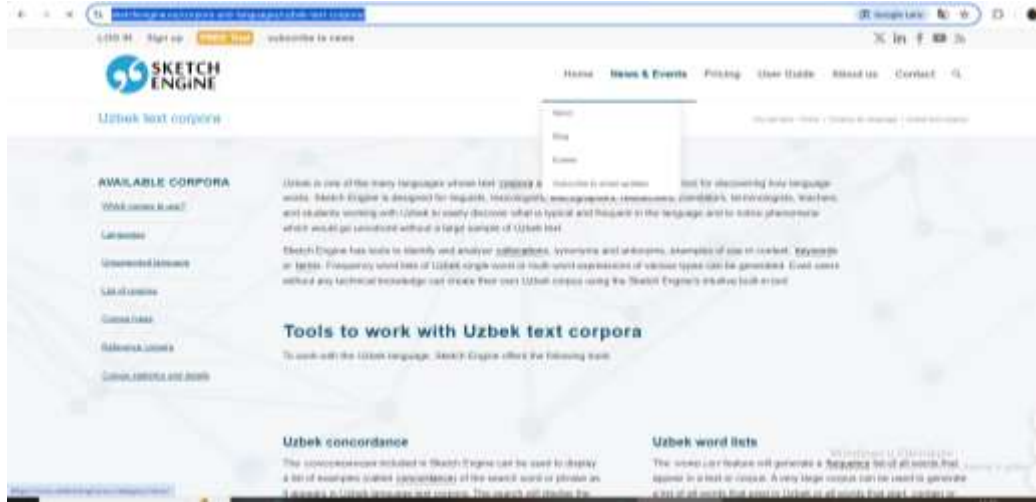
(URL 11)

Görsel 7



(URL 12)

Görsel 8



2. Sonuç

El ile fişleme gibi geleneksel yöntemlerle yapılan veri toplama işlemleri oldukça zaman alıcıdır. Derlem çalışmaları dilbilimsel araştırmaların hem daha hızlı hem de daha verimli bir şekilde yürütülmesine olanak sağlar. Derlemler sayesinde kullanıcılar kelime sıklığı, eşdizimlilik ve diğer dil bilimsel özellikler hakkında bilgi sahibi olurlar. Derlemler araştırmacılara diller arasında karşılaştırmalı dilbilimsel çalışmalar yapabileme imkânı sunar.

Dilin dinamik yapısını çözümlmek ve anlamlandırmak için önemli bir araç olarak kullanılan derlemler, dilbilimsel araştırmaların yanı sıra, sözlük çalışmaları, dil öğretilmi, dil edinimi, çeviri gibi birçok alanda kullanılmaktadır. Türk lehçeleri arasında önemli bir yere sahip olan Özbek Türkçesi üzerine yapılan derlem çalışmaları hem yazılı hem de sözlü verileri içermektedir. Dolayısıyla bu derlemler, dilin hem günlük hem de edebî dildeki kullanımını çeşitli açılardan incelemeye olanak tanımaktadır. Derlem çalışmalarının genel olarak tüm Türk lehçelerinde yaygınlaşması Türk lehçeleri arasında karşılaştırılmalı çalışmaların yapılmasını kolaylaştırmaktadır. Özbekistan’da yapılan derlem çalışmaları, Özbekçenin ikinci yabancı dil olarak öğretilmesini de amaçlamaktadır. Özbek Ulusal Derlemi elektronik ortamda erişilebilen ve dilin çeşitli alanlarını temsil eden metinleri kapsayan önemli bir araçtır. Bu derlem çalışmaları sayesinde dilin hem güncel kullanımını hem de tarihsel gelişimini takip etmek kolaylaşmaktadır ve alanla ilgilenenlere dil ile ilgili yapacakları araştırmalarda kullanacakları çok zengin bir veri tabanına erişim sağlanmaktadır.

Kaynaklar

- Abjalova, M., Adalı, E. ve Iskandarov, O. (2023). Educational corpus of the Uzbek language and its Opportunities. *2023 8th International Conference on Computer Science and Engineering (UBMK)*, s. 1-5.
- Adalı, E. (2022). Bilgisayarlı çeviri için koşut derlem. *O’zbek Tilining Milliy Korpusi: Muammo va vazifalar mavzusidagi xalqaro ilmiy-amaliy konfrensiya materiallari*, s. 8-26.
- Adilova, A. S. (2021). Corpora and corpus-based teaching Uzbek to foreigners. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding (IJMMU)*, 8(4), 525-531.
- Aksan, Y., Aksan, M., Özel, S. A., Yılmaz, H., Demirhan, U. U., Mersinli, Ü., Bektaş, Y. ve Altunay, S. (2014). Web tabanlı Türkçe ulusal derlemi (TUD). *Akademik Bilişim’14 - XVI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, s. 723-730.
- Gurbanmurat qizi Allaberdiyeva, D. (2024). Turkiy tillar korpusining qiyosiy tadqiqi. *Academic Research in Educational Sciences*, 5(6), 122-126.
- Gümüş, M. (2024). Derlem dilbilim çalışmalarının dil öğretilmine katkısı. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 5(1), 153-170.
- Karaoğlu, S. (2014). Türkçe çevirimiçi derlemler üzerine. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(Özel Sayı I), 181-188.
- Raupova L., Elov B., Abjalova M. ve Alayev R. (2021). O’zbek tilining ta’limiy korpusi va uning imkoniyatlari. *O’zbekiston til va Madaniyat-Amaliy Filologiya*, 60-77.
- Mengliev, B., Khamroeva, Sh., Elova, D. (2021). Learning corpus of Uzbek language: structure, content, opportunities. (URL 14)
- Musurmankulova, Sh. (2023). Theoretical basis of the formation of Uzbek-Turkish parallel corpus, *Central Asian Journal of Literature, Philosophy and Culture*, (4), 163-170.
- Musurmankulova, Sh. (2023). “Uzturkfraz” parallel korpusi ma’lumotlar bazasini shakllantirish texnologiyasi”. *«Til va adabiyot – Преподавание языка и литературе – Language and literature teaching»*, 84-85.

- Osipova, E. (2020). Corpus linguistic technology as a digital tool in teaching idioms' interpretation to EFL students. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 940(1), 1-12.
- Özbay, A. Ş., Gürsoy, Z. (2023). Computerized corpus as a tool for educational technology and learning in the analysis of four-word recurrent expressions. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 6(1), 249-272.
- Özkan, B. (2020). Türkçenin söz varlığını belirlemede derlem dilbilim uygulamaları. *Turkish Studies - Language*, 15(1), 341-354. (URL 13)
- Özkan, B. (2023). Yöntem ve uygulama açısından Türkiye Türkçesi söz varlığının derlem tabanlı sözlüğü. *Bilig*, (66), 149-178.
- Pekçoşkun, G. S. (2018). Derlem tabanlı yaklaşımların çeviribilimdeki yeri ve önemi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shamsudinova, B. I. (2022). The problem of parameterization of auxiliary words in the database of the national corpus of the Uzbek language and providing them in the interface. *ASEAN Journal on Science & Technology for Development*, 39(4), 693-698.
- Sharipov, F. ve Sharipova E. (2024). O'zbek tilshunosligida milliy korpus masalasi. *Global integratsiya sharoitida Turkiy tillar taraqqiyoti: muammo va vazifalar mavzusidagi xalqaro ilmiy-amaliy anjuman materiallari*, 318-321.
- Tahiroğlu, B. T. (2010). Derlem, bilgisayar destekli sözlük bilimi, eş dizimlilik ve otomatik terim çıkarımı. *Belleten*, 58(1), 183-197.
- Toirova, G. (2023). Creation and importance of language corps in Uzbekistan. *Aquaculture*, 1-12.
- Zokirova, Izzatillayevna. Kh, (2023). Advancements in Computer Linguistics in Uzbekistan. *Models and Methods For Increasing The Efficiency of Innovative Research*, 3(29), 213-218.

İnternet kaynakları

- URL 1 <http://www.tnc.org.tr/> 05.08.2024
- URL 2 <https://www.ddi.itu.edu.tr/araclarkaynaklar> 07.08.2024
- URL 3 <https://qazcorpus.kz/>, <https://github.com/makazhan/kaznlp> 15.5.2024
- URL 4 <https://corpora.clarin-d.uni-saarland.de/cqpweb/kyrgyz> 21.06.2014
- URL 5 <https://tugantel.tatar/?lang=en> 12.07.2024
- URL 6 <https://ctcorpus.org/index.php/crh/> 10.06.2024
- URL 7 <https://korpus.azerbaycandili.az/> 17.09.2024
- URL 8 <https://uzschoolcorpara.uz/> 19.06.2024
- URL 9 <https://uzbekcorpus.uz/newIndex> 21.09.2024
- URL 10 <https://uzturkfraz.uz/> 20.08.2024
- URL 11 <https://www.sketchengine.eu/uzwac-uzbek-corpus/> 17.09.2024
- URL 12 <https://www.sketchengine.eu/corpora-and-languages/uzbek-text-corpora/06.09.2024>
- URL 13 <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.41460> 22.09.2024

[URL 14 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.turklang.01.08.2024](http://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.turklang.01.08.2024)

Extended Abstract

The rapid advancement of technology has led to a growing significance of computer-assisted linguistics studies and applications. Corpus linguistics, which constitutes an important field of linguistics, provides an optimal environment for computer-aided language research and applications. Corpus linguistics occupies a significant position within the field of modern language studies, with the number of studies in this area increasing day by day. Corpora are created for a variety of purposes, including the revelation of similarities and differences between languages, the analysis of language structure and meaning, the creation of data sets for the development of language models with natural language processing applications, the facilitation of learners' comprehension of languages with bilingual expressions in language teaching, the analysis of contexts and expression techniques in literary works, and the advancement of individuals' language skills. Additionally, they are employed in the analysis of Turkish dialects, with the number of corpus-based project-supported studies increasing in recent years. It is of great importance to consider the contributions of corpus studies to the comparative study of Turkish dialects. In particular, parallel corpus studies serve as a valuable resource for enhancing research in a range of fields, including comparative linguistics, etymology, dialectology, folklore studies, textual studies, translation theory, and literary studies.

By leveraging the capabilities of this corpus linguistics, it is possible to examine the actual uses of language and gain insights into the grammatical structures and general language usage of Turkish dialects in comparison. In recent years, national corpora of numerous Turkish dialects have been established, contributing to this growing body of knowledge. There are web-based national corpora of Turkish dialects, including Kazakh Turkish, Kyrgyz Turkish, Uzbek Turkish, Tatar Turkish, Azerbaijani Turkish, and especially Turkey Turkish. Notable examples of corpus linguistics applications in Turkish dialects include the Turkish National Corpus, the Almaty Corpus of Kazakh language, the Tatar National Corpus named "Tugan Tel", the Crimean-Tatar Turkish National Corpus, and the Uzbek National Corpus.

Despite an increase in corpus studies on language in Uzbekistan, which is the primary focus of the present article, over the past decade, studies in computerised linguistics, which form the foundation of corpus linguistics, can be traced back to the 1940s. However, since the country gained independence, studies in this field have been intensified, and numerous corpus-based projects have been implemented. One such corpus is the Uzbek education corpus. The corpus provides students with the opportunity to gain a comprehensive understanding of Uzbek as a state language, second language and foreign language. The corpus comprises a range of digital materials, including audio, video, multimedia applications, pronunciation and spelling software, and e-learning dictionaries. This corpus, which is employed in the teaching of Uzbek as a mother tongue and as a foreign language, is also highly beneficial for illustrating the wealth of vocabulary in the language and demonstrating the potential for word usage through grammatical structure. The National Corpus of Uzbek enables the automatic analysis of the morphological structure and semantic features of a text. The creation of the National Corpus of Uzbek is also important in terms of facilitating researchers in conducting linguistic studies. This corpus is an important basic resource for linguists, lexicographers, editors, translators, journalists, publishers, scientists, teachers, students and all other language users. Notable contributions to this field have been made by Uzbek researchers such as Sh. Hamroyeva, O. Kholiyrov, D. Akhmedova, and A. Eshmo'minov. In addition to the aforementioned studies, one of the earliest parallel corpora created among Turkic dialects is the Uzbek-Turkish Idioms Corpus. The Uzbek idioms included in this parallel corpus were created based on the work titled *O'zbek tilining izohli frazeologik lug'ati* prepared by Shavkat Rahmatullayev, and the Turkish idioms included in the corpus were based on *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü* by Ömer Asım Aksoy. The corpus allows for the comparative examination of the semantic and structural features of idioms belonging to both dialects.

The present study emphasises the concept of the corpus, presents examples of corpus applications widely used in world languages in Turkish dialects, and outlines the development of corpus studies in Uzbekistan from the past to the present. It also introduces corpus-based projects and studies carried out in Uzbekistan.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/4 2024 s. 1296-1312, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

BAĞDATLI ES'AD'IN HAYATINA DAİR YENİ BİLGİLER

Zafer TOPAK*

Hussain Haki Ismail ALJBORI**

Geliş Tarihi: 15 Kasım 2024

Kabul Tarihi: 1 Aralık 2024

Öz

18. yüzyıl klasik Türk edebiyatının, Nedim çizgisinde şairler yazdığı ifade edilen şairlerinden Bağdatlı Es'ad'ın hayatına dair bilinenler, temelde Silâhdâr-zâde Tezkiresi, Şefkat Tezkiresi, Tezkire-i Şu'arâ-yı Bağdad, Sicill-i Osmânî ve Tuhfe-i Nâ'îli adlı tezkire ve biyografi kitaplarında yer alan ve genelde birbirini tekrar eden oldukça sınırlı bilgilerle şairin Divan'ındaki bazı manzumelerinde yer alan ifadelerden hareketle ulaşılan çıkarımlara dayanmaktadır. Bu makalede, Bağdatlı Es'ad'ın hayatından söz eden özellikle Arapça kaynaklar incelenmiş, şairin biyografisine dair yeni katkılar sunacağını düşündüğümüz bilgiler ele alınmıştır. Es'ad'ın mevcut Türkçe kaynaklardaki biyografilerinde yer alan kimi boşlukları dolduran, kimi bilgileri doğrulayan ve kimi yanlışlıkları da tashih eden bu bilgilerin, şairin biyografisine zenginlik kazandıracağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın, Bağdatlı Es'ad gibi uzak coğrafyada yaşayan bir şairin hayatına dair verilere ulaşılmaya çalışılırken Türkçe temel kaynaklar kadar şairin yaşadığı bölgede yazılmış farklı dillerdeki kaynakların incelenmesinin de önemli sonuçlar ortaya koyabileceğine işaret etmek gibi dolaylı bir amacı da vardır.

Anahtar Sözcükler: Bağdatlı Es'ad, eski Türk edebiyatı tarihi, biyografi, 18. yüzyıl, Bağdat.

NEW INFORMATION ABOUT THE LIFE OF AS'AD OF BAGHDAT

Abstract

What is known about the life of Bağdatlı Es'ad, one of the poets of the 18th century classical Turkish literature who is said to have written poems in the vein of Nedim, is based primarily on the rather limited information in the collections of biographies and biography books called Silâhdâr-zâde Tezkiresi, Şefkat Tezkiresi, Tezkire-i Şu'arâ-yı Bağdad, Sicill-i Osmânî and Tuhfe-i Nâ'îli, which generally repeat each other, and on inferences reached from the expressions in some verses in the poet's Divan. In this article, Arabic sources providing information on the life of Baghdadli Es'ad have been examined, and information that we believe will provide new contributions to the poet's biography has been discussed. This information, which fills some gaps in the biographies of Es'ad in existing Turkish sources, confirms some information, and corrects some errors, will enrich the poet's biography. In addition, this study has an indirect purpose of indicating that

* Dr. Öğr. Üyesi; Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, z.topak80@gmail.com

** Yüksek Lisans Mezunlu, hussain.haqi.ismail@gmail.com

while trying to reach data on the life of a poet like Baghdadli Es'ad who lived in a distant geography, examining sources in different languages written in the region where the poet lived, as well as basic Turkish sources, can yield important results.

Keywords: As'ad of Baghdad, history of old Turkish literature, biography, 18th century, Baghdad.

Giriş

18. yüzyıl klasik Türk şiiri, kaynaklarda “şiir ve şair asrı” olarak değerlendirilir ve yetişen şair sayısı dikkate alındığında klasik şiirin oldukça zengin bir dönemini oluşturur. Sadece İstanbul'daki kütüphanelerde divanı olan şair sayısı 168 iken, bu yüzyılda yazılan tezkirelerde kendine yer bulan şair sayısının ise 1322 olduğu belirtilir. Devrin re'is-i şâirânlarının değerlendirmelerine bakıldığında bu niceliğin niteliğe yansımadağı anlaşılmalı olsa da başta Nedîm (ö.1730) ve Şeyh Gâlib (ö.1799) olmak üzere az sayıdaki şair, kendi üsluplarını oluşturmak suretiyle dönemlerinde takipçiler bulabilecek bir etkinliğe ulaşmayı başarabilmiştir. Yaşanan birçok siyasî çalkantıya rağmen şiir ve sanat camiasındaki bu zenginliğin oluşmasında devrin Sultan III. Ahmet ve III. Selim gibi padişahlarının, Damat İbrahim Paşa ve Koca Râgıb Paşa gibi devlet adamlarının verdikleri destek oldukça önemli bir yere sahiptir (İpekten vd., 1987, s. 195; Çeltik, 1998, s. 51; Horata, 2009, s. 47).

18. yüzyıl şiirinin temsilcilerinden biri de Bağdatlı Es'ad'dır. Es'ad, her ne kadar Musul ve Bağdat gibi İstanbul'a uzak bir bölgede yaşamış olsa da Divan nüshaları ve devrin şair ve bestekâr padişahı III. Selim tarafından bestelenen şiirleriyle payitahtta da adını duyurabilmiştir. Nedîmâne bir tarzda âşıkâne şiirler yazdığı söylenen bu şair hakkındaki bilgiler temelde *Silâhdâr-zâde Tezkiresi*, *Şefkat Tezkiresi*, *Tezkire-i Şu'arâ-yı Bağdad*, *Sicill-i Osmânî* ve *Tuhfe-i Nâ'ilî* adlı tezkire ve biyografi kitaplarındaki sınırlı bilgilere dayanır, hatta bu kaynaklardaki bilgiler de birbirini tekrar eder niteliktedir. Hâl böyle olunca sonraki zamanlarda hazırlanan ansiklopedi maddelerinde yer alan Es'ad'a dair bilgilerde de pek bir farklılık gözlenmemiştir. Şairin Divan'ı üzerine birbirinden farklı zamanlarda yapılan çeviri ve inceleme çalışmalarında ise bahsi geçen kaynaklardaki bilgilere ilave olarak şairin Divan'ında yer alan, sınırlı, bazı ipucu kabilinden bilgilerden hareketle yapılan değerlendirmeler ve şiirlerinin incelenmesinden hareketle ortaya konan bazı tespitler yer almaktadır. Hülasa, geçen bu uzun sürede şairin hayatına dair söylenenlerde pek bir değişiklik olmamıştır. Es'ad'ın doğup büyüdüğü coğrafyada yazılmış Arapça kaynaklar incelendiğinde ise onun hayatına ve ailesine dair daha geniş bilgilerin yer aldığı görülmüştür. Bu çalışmada Es'ad'ın hayatından söz eden Türkçe kaynaklar ve onlardaki bilgiler özetlendikten sonra özellikle Arapça kaynaklarda onun hayatına dair yer alan yeni bilgiler irdelenmiştir.

A. Bağdatlı Es'ad'ın Hayatına Dair Bilinenler

1. Tezkire ve Biyografi Kaynaklarında

1.1. Silâhdâr-zâde Tezkiresi

Osmanlı Dönemi kaynaklarına bakıldığında Bağdatlı Es'ad'ın hayatıyla ilgili 18 ve 19. yüzyıllarda yazılmış bazı tezkirelerde ve biyografi kaynaklarında sınırlı ölçüde bilgiye rastlanır. Bunlardan 1790'da yazılan *Silâhdâr-zâde Tezkiresi*'nde “Es'ad Seyyid Mehmed Efendi” başlığı altında şairin adının Seyyid Es'ad Mehmed Efendi, babasının Seyyid Abdullah Neşâtî, amcazadesinin Seyyid Ali Behcet Efendi olduğu söylendikten sonra Es'ad'ın, Bağdat Valisi

Ömer Paşa'ya divan efendisi olduğu belirtilir ve Divan'ından seçilen 11 gazel şiirlerine örnek olarak gösterilir (Öztürk, 2018, s. 47-54).

1.2. Şefkat Tezkiresi

1826'dan önce bir tarihte yazılan *Şefkat Tezkiresi*'ndeki "Es'ad-ı Diğer" başlığı altında yer alan şairle ilgili bilgiler *Silâhdâr-zâde Tezkiresi*'ndeki bilgilerin aynısı olup şiir örneği olarak yer verilen 4 gazel de yine bu tezkirede yer alan 11 gazel içinde yer almaktadır (Kılıç, 2017, s. 46-49).

1.3. Tezkire-i Şu'arâ-yı Bağdâd

Hatîbî tarafından M.1829'da telif edilen, M.1781'de (H.1196) Bağdat Valisi Süleyman Paşa'nın divan kâtipliğini yürüten Bağdatlı Es'ad'dan, eserin tamamlandığı M.1829 (H.1245) yılına kadar Bağdat ve çevresinde yetişmiş, Türkçe şiirler yazan 75 şairin tanıtıldığı *Tezkire-i Şu'arâ-yı Bağdad*'ın 9b-12a sayfaları arasında ilk sırada Es'ad hakkında bilgiler yer alır. "Zikr-i Ser-levha-i Küttâb-ı Fazl u İrfân Merhûm Es'ad Efendi-i Kâtib-i Dîvân" başlığı altında onun aslen Musullu olup sonradan Bağdad'ı vatan edindiği, nesebinin Hz. Peygamber'e dayandığı, divan kâtibi Fahrî-zâde Neşâtî Abdullah Efendi'nin oğlu olduğu belirtilir. Eserde şairle ilgili ayrıca matematik gibi çeşitli ilimler tahsil ettiği, şiir ve inşada önemli bir yere gelmesi sebebiyle babası tarafından divan kâtipliğine getirildiği, ilmi, zekâsı, hazırcevaplığı gibi vasıflarıyla Bağdat Valisi Ömer Paşa tarafından çok sevildiği, 60 seneden fazla ömür sürdüğü, Süleyman Paşa'nın hükümetinin ikinci yılında H. 1198'de (M. 1783) vefat ettiği ve kabrinin İmâm-ı Azam Hazretleri'nin kabrinin yakınında olduğu bilgilerine yer verilir. (Akkuş, 2008, s. 34-35, 59-64). H.1198'de vefat eden Es'ad'ın vefat tarihi, eserin çevirisinde sehven H.1298 şeklinde yazılmıştır. Bunun sehven olduğu açıktır zira eserin giriş kısmında da Akkuş'un belirttiği gibi eserin bitirildiği yıl H.1245'tir. Bu yanlışlık, Es'ad'la ilgili hazırlanan bir başka ansiklopedi maddesinde onun 19. yüzyıl şairi olarak gösterilmesine sebep olmuştur.

1.4. Sicill-i Osmânî

1890'da yazılan *Sicill-i Osmânî*'de "Es'ad Mehmed Efendi" başlığı altında yer alan bilgilerde Es'ad'ın şair ve Bağdat'ta Vali Ömer Paşa'ya divan kâtibi olduğu belirtildikten sonra babasının Seyyid Abdullah Neşâtî, Behcet Ali Efendi'nin ise kardeşi olduğu ve şairin III. Selim devri (1789-1807) başlarında vefat ettiği ifade edilir (Akbayır, 1996, s. 489). Bu eserde Es'ad'ın vefat yılı söylenmese de III. Selim devri başlarında vefat ettiği belirtilmiş ve Behcet Ali Efendi ise kardeşi olarak gösterilmiştir.

1.5. Tuhfe-i Nâ'ilî

1949'da yazılan *Tuhfe-i Nâ'ilî*'de "Es'ad" başlığı altında yer alan bilgiler *Silâhdâr-zâde Tezkiresi*'ndeki bilgilerin aynısı olup şiir örneği olarak verilen 3 matla beyti ise yine bu tezkirede yer alan 11 gazelin ilk üçünün matla beyitleridir. Eserde ayrıca Es'ad'ın Divan nüshasının Millet Kütüphanesi, Ali Emîrî, Manzum eserler, numara 24'te kayıtlı olduğu bilgisi verildikten sonra onun Sultan III. Selim devri şairlerinden ve aslen Musullu olduğu belirtilmiştir (Gündüz, 2009, s. 142).

2. Ansiklopedi Maddelerinde

2.1. Türk Şairleri (Ansiklopedisi)

1936-1946 yılları arasında Sadettin Nüzhet Ergun tarafından yazılan *Türk Şairleri* ansiklopedisinin “Es’ad (Musullu)” maddesi *Silâhdâr-zâde Tezkiresi* ve *Şefkat Tezkiresi* ile *Sicill-i Osmânî* kaynak gösterilerek oluşturulmuştur. Bu maddede Es’ad’ın 18. yüzyılın ikinci yarısında yaşayan divan şairlerinden olduğu, asıl adının Mehmed, doğum yerinin Musul ve Bağdat Valisi Ömer Paşa’nın divan efendisi olduğu, Sultan III. Selim’in saltanatının başlangıç dönemlerinde vefat ettiği şeklindeki bu üç kaynaktaki bilgiler sıralandıktan sonra Musullu Esad’ın Divan’ını görmediğini söyleyen Ergun, *Silâhdâr-zâde Tezkiresi*’nde yer alan 11 gazele yer vermiştir (Ergun, 1946, s. 1325-1327).

Ergun, aynı şairden söz ettiğini gözden kaçırarak “Es’ad (Bağdatlı)” maddesinde bu şairle ilgili tezkirelerde hiçbir malumat olmadığını söylemiş, şairin bir divan nüshasından ve bazı şiir mecmualarından hareketle onun hayatı, edebi kişiliği ve eserlerine dair bilgiler vermiştir. Millet Kütüphanesi, Ali Emîrî, manzum, numara 717’deki şiir mecmuasındaki kayda göre şairin Bağdatlı Fahrî-zâde Es’ad ismiyle şöhret kazandığını, yine aynı kütüphanede numara 619’da kayıtlı bir başka şiir mecmuasında “Ez-Müntehabât-ı Dîvân-ı Es’ad-ı Bağdâdî” başlığı altında çok sayıda beytin kaydedilmiş olmasına bakarak şairin belli bir şöhrete kavuştuğunu söyleyen Ergun, aynı kütüphanede numara 24’te yer alan divan nüshasıyla ilgili olarak eserin 72 varak uzunluğunda olduğu, 2064 beyit ihtiva ettiği, eserin “Mevlâ” redifli bir manzumeyle başlayıp muhtelif gazeller, bir terkib-bend ve 11 murabbadan oluştuğu, kasidesinin bulunmadığı bilgilerini aktarır. Eserde ayrıca Es’ad’ın Bağdat’ta dünyaya geldiği, Fahrî isminde bir zâtın oğlu olduğu, M. 1763’te Bağdat ve Basra’da valilik görevinde bulunan Ömer Paşa’ya (ö. 1776) yazdığı gazel-i müzeyyelini bu tarihlerde Paşa’ya sunmuş olabileceği şeklinde bilgiler verildikten sonra, Hoca Neşet, Antepli Aynî gibi şairlerin onun bazı şiirlerine, kendinin de Neşatî, Nedim, Ragıp Paşa, Basîrî gibi şairlere nazireler yazdığı, âşıkâne ve rindâne tarzdaki şiirlerine bakıldığında onun divan şiiri tekniğini bilen çok kıymetli bir şair olduğu şeklinde değerlendirmelere yer verilir. Divan’ından seçilen 10 gazel ve bir murabba ise Es’ad’ın şiirlerine örnek olarak gösterilir (1946, s. 1314-1316).

2.2. Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi

1979 yılında hazırlanan *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi*’nin “Esad (Bağdatlı)” ve “Esad (Musullu)” maddelerinde yer alan bilgiler, Sadettin Nüzhet Ergun’un hazırladığı *Türk Şairleri* eserindekilerle neredeyse aynıdır. Ergun’un eseri kaynak alındığı için bu ansiklopedide de Es’ad, iki farklı şairmiş gibi değerlendirilmiştir (TDEA, 1979, s. 83-84, 87).

2.3. Türk Dünyası Edebiyatçıları Ansiklopedisi

2003 yılında hazırlanan *Türk Dünyası Edebiyatçıları Ansiklopedisi*’nde Es’ad’la ilgili iki ayrı “Es’ad” maddesi açılmıştır. İlk maddede yer alan bilgiler *Türk Şairleri* ve *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi*’nde yer alan “Esad (Bağdatlı)” maddesindeki bilgilerin özeti mahiyetindedir; zaten maddeyi hazırlayan yazar da bu iki kaynaktan yararlandığını belirtmiştir. Bu maddede yazar, ilgili kaynaklarda olmayan Es’ad Divanı’nın Millî Kütüphane, Yz. A 3284/3’te kayıtlı olan nüshasının varlığından söz etmiş, bir de Es’ad’ın vefat yılı olarak 1763’ü göstermiştir. Ne var ki yazarın yararlandığı kaynaklarda 1763 yılı Es’ad’ın vefat yılı olarak değil 1763’te Bağdat ve Basra valiliğine getirilen Ömer Paşa’ya sunduğu bir gazel-i müzeyyel

sebebiyle zikredilmiştir (Ünver, 2003, s. 422). Yazar diğer “Es’ad” maddesinde ise *Silâhdâr-zâde Tezkiresi, Şefkat Tezkiresi, Tuhfe-i Nâilî, Sicill-i Osmânî, Türk Şairleri ve Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi*’ni kaynak göstererek buradaki bilgileri almış, bir başka ifadeyle bahsi geçen iki ansiklopedide “Es’ad (Musullu)” başlığıyla yer alan bilgilerle yetinmiştir (Ünver, 2003, s. 423).

2.4. Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü (TEİS)

2014 yılında “Es’ad, Seyyid Mehmed Es’ad Efendi” maddesi altında Es’ad’ın, 18. yüzyıl divan şairleri arasında yer aldığı, Musul’da doğduğu, doğum tarihinin bilinmediği, asıl adının Mehmed ancak Seyyid Mehmed Es’ad Efendi olarak tanındığı, Seyyid Abdullah Neşâfî Efendi’nin oğlu, Seyyid Ali Behcet Efendi’nin ise amcasının oğlu olduğu, Bağdat Valisi Ömer Paşa (ö. 1190/1776)’ya divan kâtipliği ve divan efendiliği yaptığı ve Sultan III. Selim devrinin (1789-1807) başlarında vefat ettiği belirtilir. Şairin eserleriyle ilgili olarak da onun mürettep bir divanının olduğu, bu divanın Millet Kütüphanesi AE Mnz. 24 ve Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi 1638 numarada kayıtlı olmak üzere iki nüshasının bulunduğu, bu nüshalardan hareketle Es’ad Divanı ile ilgili bir yüksek lisans tezi hazırlandığı, Divan’da 6 kaside, 1 terki-bent, 14 murabba, 299 gazel ve 1 kıtanın yer aldığı, onun şiirlerinin âşıkâne ve rindâne tarzda olduğu, bazı şiir mecmualarında şiirlerine tesadüf edilmesi ve Hoca Neş’et, Ayıntaplı Aynî gibi şairlerin kendisine nazire yazmış olmasına bakılarak Es’ad’ın devrinde belli bir şöhrete ulaştığı şeklinde bilgi ve değerlendirmeler vardır (Kesik ve Kaplan, 2014). Bundan önceki tezkire, biyografi ve ansiklopedi maddelerinin kaynak olarak belirtildiği ve bu kaynaklardaki “Es’ad (Musullu)” maddesinde yer alan bilgilerden yararlanılarak hazırlanan bu maddede diğerlerinden farklı olarak bahsi geçen divan nüshalarıyla ilgili yüksek lisans çalışmasından ve eserin manzume dağılımından söz edilmiştir.

Yine bu ansiklopedinin 2014 yılında hazırlanan “Es’ad, Fahrî-zâde Es’ad Efendi” maddesinde *Tezkire-i Şu’arâ-yı Bağdâd* referans gösterilerek şairin, Es’ad mahlasıyla şiirler yazdığı, Fahrî-zâde denmekle tanındığı, aslen Musullu olup sonradan Bağdat’a yerleştiği, Divan kâtibi Neşâfî Abdullah Efendi’nin oğlu olup nesebinin Haşimiye sülalesi ve Hazret-i Fatıma’ya dayandığı, matematikte yetenekli olduğu, nesir alanındaki yeteneği sebebiyle babası tarafından divan efendisi yapıldığı, altmış seneden fazla yaşadığı, Süleyman Paşa görevde iken 1298/1881 tarihinde vefat ettiği söylenmiş ve vefat yılı dikkate alınarak Es’ad’ın, 19. yüzyıl şairi olduğu belirtilmiştir. Bu tezkirede şairin Ferîdî Efendi’ye yazdığı nazireye bakılarak da onun eldeki tek şiirinin bu nazire olduğu ifade edilmiştir (Aksoyak, 2014).

3. Tezler ve Kitaplarda

Es’ad Divanı’nın tenkitli metin çalışması ve incelenmesi üzerine farklı zamanlarda, dört ayrı yüksek lisans tezi hazırlanmış, bu bunlardan sadece biri basılmıştır.

Tezlerden ilki¹ Es’ad Divanı’nın “Ali Emîrî Efendi, Manzum Eserler (Millet Kütüphanesi), No: 24”, “Topkapı Sarayı Müzesi (Emanet Hazinesi Bölümü), No: 1638” ve “Millî Kütüphane, No: 06 Mil. Yz. A 3284/3” nüshalarının karşılaştırılmasıyla hazırlanmış olup tez daha sonra, araştırmacı tarafından müellif nüshası olabileceği belirtilen “Millî Kütüphane, 06 Mil. Yz. A 8551” nüshası da eklenerek e-kitap² olarak yayımlanmıştır. Araştırmacı bu kitabında erişime açılmadığı için sadece nüsha tavsifini vermekle yetindiğini belirttiği

¹ Kadioğlu, İ. (1997). Es’ad-ı Bağdâdî Dîvânı İnceleme-Metin. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi.

² Kadioğlu, İ. (2022). Es’ad-ı Bağdâdî Dîvânı (İnceleme-Tenkitli Metin-Sözlük- Tıpkıbasım). İKSAD Yayınevi.

“Princeton University Library Special Collections South East (MSS) Islamic Manuscripts, Garrett No: 2028Y.” şeklinde kayıtlı yurt dışı nüshasından da söz etmiştir.

Kadioğlu'nun yukarıda belirtilen çalışmasında Es'ad'ın hayatına dair söylenenler *Silâhdâr-zâde Tezkiresi*, *Şefkat Tezkiresi* ve *Tuhfe-i Nâ'ili*'de yazılanlarla sınırlıdır. Bu kaynaklarda Ali Behcet Efendi'nin aslen Musullu olması ve Es'ad'ın da Behcet Efendi ile amcazade olmalarından hareketle şairin de Musullu olabileceği belirtilmiştir. Es'ad'ın eserlerine dair de yine bu tezkirelerde yer verilen şiir sayıları zikredildikten sonra onun iki gazelinin Sultan III. Selim tarafından bestelendiği, *Nevâdirü'l-Âsâr*³ adlı eserde Es'ad'a ait birkaç beytin yer aldığı, aynı eserde Musullu Es'ad adıyla da beyitlerin kaydedilmiş olmasından dolayı bölgede Es'ad mahlaslı başka bir şairin daha olabileceği belirtilmiştir. Daha sonra Es'ad Divanı'nın 5 nüshasının tavsifi yapılmış olup dördünün karşılaştırmalı sonucuna göre Divan'da 4 kaside, 1 terki-bend, 15 murabba, 2 kıt'a/tarih ve 299 gazelin yer aldığı bilgisi verilmiştir. Es'ad'ın edebî kişiliği bağlamında ise onun âşıkâne ve rindâne gazel tarzını sürdürdüğü, klasik şiirin belli mecaz, mazmun ve benzetmelerine yer verdiği, yaşadığı hayatı, tabiatı ve çevreyi gerçekçi yönüyle ele alıp yansıttığı, özgünlüğe önem vermeye çalıştığı, şiir ve şair anlayışıyla ilgili değerlendirmelerde bulunduğu, sade, külfetsiz bir dilinin olduğu, şiirlerinde genellikle bir anlam derinliğinin olmadığı, yer yer tasavvufî bilgiler içeren beyitlerin olmasına rağmen mutasavvıf bir şair olmadığı, Neşâtî ve Behcet Efendi'ye nazirelerinin olduğu yönünde değerlendirmeler yapıldıktan sonra, devrinde hak ettiği şairlik şöhretini yeterince yakalayamadığı söylenmiştir (Kadioğlu, 2022, s. 9-18).

Es'ad Divanı'yla ilgili ikinci yüksek lisans çalışması⁴ “Ali Emîrî Ktp. No: 24” ve “Topkapı Sarayı Emanet Hazinesi Ktp. No: 1638” nüshalarının karşılaştırılmasıyla hazırlanmış olup tezde şairin hayatı ve sanatına dair söylenenlerin hemen hepsi yukarıda öz bir şekilde aktardığımız, Sadettin Nüzhet Ergun'un “Es'ad (Bağdatlı)” maddesinde anlattıklarına dayanır. Arbatlı, tez çalışmasında şairin sanatıyla ilgili olarak onun divan şiiri kültürünü bilen ve şiirlerini bu gelenek dahilinde yazan iyi bir şair olmakla birlikte alana bir yenilik de getirmediğini, İstanbul'dan uzakta olması hasebiyle istediği şöhrete kavuşamadığını, şiirlerinde aruz hatalarının çok fazla olduğunu, rindâne konuları fazlaca işlediğini ve Nedîmâne bir tarzının olduğunu belirtir. Divan'ın tespit edilen iki nüshasının tavsifi yapıldıktan sonra karşılaştırmalı metne göre Es'ad Divanı'nda 2 na't, 4 kaside, 1 terki-bend, 15 murabba, 299 gazel ve 1 tarih manzumesinin varlığına işaret edilir (Arbatlı, 2002, s. VI-XVII).

Divan'la ilgili üçüncü yüksek lisans çalışması⁵ “Ali Emîrî Ktp. No: 24” ve “Topkapı Sarayı Emanet Hazinesi Ktp. No: 1638” nüshalarının karşılaştırılmasıyla hazırlanmış olup tezde şairin hayatı ve sanatına dair söylenenlerin hemen hepsi yukarıda içeriklerinden öz bir şekilde bahsettiğimiz, *Silâhdâr-zâde Tezkiresi*, *Şefkat Tezkiresi*, *Tuhfe-i Nâ'ili* ve Sadettin Nüzhet Ergun'un “Es'ad (Bağdatlı)” maddesinde anlatılanlara dayanır. Bu çalışmada, Türkçe Yazma Divanlar Kataloğu'nda yer aldığı belirtilen bir değerlendirmeden hareketle Bağdatlı Fahrîzâde Es'ad ile Neşâtîzâde Seyyid Mehmed Es'ad'ın aynı şair olduğu tespitine varılır. Ayrıca Ergun'un şairin eserine dair söylediklerinde bazı yanlış bilgilerin varlığına işaret edilir. Tezin karşılaştırmalı metin kısmında 3 kaside, 1 kıt'a, 298 gazel, 1 tarih, 1 terki-bend ve 15

³ Abdülkadiroğlu, A. ve Sarı, M. (1998). *Recâi-zâde Ahmed Cevdet, Nevâdirü'l-Âsâr fi Mütâla'ati'l-Eş'âr*. Ankara.

⁴ Arbatlı, M. S. (2002). *Bağdatlı Es'ad, hayatı, sanatı ve divanının tenkitli metni*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

⁵ Ses, H. (2007). *Seyyid Mehmed Es'ad'ın hayatı, edebî kişiliği ve divanı'nın bilimsel yayını*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.

murabbanın yer aldığı bu çalışmada şairin hayatına ve sanat özelliklerine dair söylenenler diğer iki tezden pek farklı değildir (Ses, 2007, s. 1-8, 18).

Divan'la ilgili dördüncü yüksek lisans çalışması⁶ ise Milli Kütüphane, Yz. A 3284/3'te kayıtlı olan nüsha esas alınarak hazırlanmıştır. Çalışmada Es'ad'ın hayatıyla ilgili söylenenler yukarıda içeriklerinden bahsettiğimiz, *Şefkat Tezkiresi*, *Sicill-i Osmânî* ve *Tuhfe-i Nâ'îlî*'de geçen bilgilere dayanır. Çalışmada, Divan'ın sadece "Millî Kütüphane, Yz. A 3284/3" nüshası tavsif edildikten sonra bu nüshada yer alan 2 na't, 2 kaside, 1 terki-bend, 10 murabba ve 178 gazelin metni verilir. Şairin sanatına dair söylenenler diğer üç tezden pek farklı olmayıp onun bir gazel şairi olduğu ve daha çok dünyevî aşkı işlediği, Nedîm takipçilerinden olması hasebiyle şiirlerini genellikle temiz bir Türkçe ile yazdığı, Neşâtî ve Behçetî'ye nazireler yazan şairin, bir gazelinin de Nedîm'e nazire niteliği taşıdığı, kimi beyitlerinde şiir ve şair anlayışına dair değerlendirmelerde bulunduğu belirtilir (Tay, 2011, s. 3-17).

B. Bağdath Es'ad Hakkında Yeni Bilgiler

Yaptığımız araştırmalarda Es'ad hakkında Osmanlı Dönemi Türkçe kaynaklarda sınırlı bilgilerin yer aldığı görülürken Arapça kaynaklarda ise çok daha geniş bilgilere yer verildiği tespit edilmiştir. Buna göre, aslen Musullu olan şairin mensubu olduğu "El-Fahrî" ailesinin, Es'ad'ın yaşadığı dönemde ve sonraki dönemlerde Musul ve Bağdat çevresinde oldukça saygın bir aile olduğu ve ailenin etkinliğinin günümüze kadar devam ettiği anlaşılmaktadır. Irak tarihi, daha özeldir Musul ve Bağdat tarihleriyle⁷ ilgili hazırlanan bazı kaynaklarda Es'ad ve ailesiyle ilgili parça parça bilgiler yer alırken sonraki dönemlerde, önemine binaen onun ailesi hakkında müstakil bir çalışma⁸ hazırlanmıştır. Bu kaynaklar içerisinde elbette ki Es'ad'ın da mensubu olduğu El-Fahrî ailesi ve Musul kültüründeki yerini irdeleyen araştırmanın ayrı bir önemi vardır.⁹

1. Es'ad'ın Hayatı ve Ailesi Hakkında Tespitler

Seyyid Muhammed Es'ad, Seyyid Abdullah Neşâtî'nin dört oğlundan biridir. Irak'ın Musul şehrinde doğmuş ve eğitim hayatının çoğu da burada geçmiştir. O, soy olarak Hz. Hüseyin'e (s.a.v.) kadar ulaşan el-Fahrî el-A'racî ailesine mensuptur. Bu sebeple "seyyid"

⁶ Tay, H. (2011). *Musullu Es'ad Seyyid Mehmed hayatı, edebî kişiliği ve divânı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

⁷ Çalışma içerisinde bu tarih kitaplarından yeri geldikçe yararlanılmıştır.

⁸ El-Bedrânî, S. Ş. (2012). *Usertü Âl-i Fahrî ve Devrühümü's-Sekâfi fi'l-Mûsul*. Musul: Aladdin Matbaa ve Tasarım Ofisi.

⁹ El-Bedrânî, *Usertü Âl-i Fahrî ve Devrühümü's-sekâfi fi'l-Mûsul* adlı eserinde 18.yy.ın ikinci yarısından 2000'li yıllara kadar geçen dönemde Musul'un dinî, ilmî, edebî vb. yönlerden durumunu ve bu alanlarda el-Fahrî ailesinin Musul ve çevresine ne gibi katkılar sunduğunu irdelemiştir. Bir yüksek lisans tezi olarak hazırladığı bu akademik çalışmasını müellif, daha sonra kitap olarak bastırılmıştır. Eserin giriş kısmında El-Fahrî ailesinin kökenleri, soyları ve Musul şehrine geliş sebepleri ele alındıktan sonra ailenin önemli şahsiyetlerinin meşhur oldukları alanlar dikkate alınarak eser beş bölüme ayrılmıştır. İlk bölümde fetva makamının mahiyeti ve önemi anlatıldıktan sonra 18. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Musul şehrinde fetva makamında görev yapan el-Fahrî ailesinin üyeleri anlatılmış; ikinci bölümde Osmanlı Dönemi'nin sonundan itibaren Musul'da din eğitiminin ahvali açıklanmış ve bu görevde çalışan aile fertlerine yer verilmiş; üçüncü bölümde 20. yüzyılda Musul'daki yargı sistemi ve el-Fahrî ailesinin yargı sistemine yaptığı katkılar aktarılmış; kitabın en önemli kısmı olan dördüncü bölümde, Musul'un 18. yüzyıldan 20. yüzyıla kadar geçen süredeki kültürel durumları açıklanmış, kültürel ve edebî açıdan el-Fahrî ailesinin üstlendiği önemli rollere yer verilmiştir. Bu bölümde özellikle Es'ad'ın babası, kendisi ve kardeşleri ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Beşinci ve son bölümde ise, ailenin yaşayan önemli temsilcileriyle yapılan mülakatlar ve içerikleri yer almaktadır. Yazar, Irak tarihiyle ilgili kaynaklardan yararlandığı gibi aile arşivi denilebilecek özel kaynaklardan da istifade etmiştir (2012, s. 1-2).

olarak anılır. Onun ailesi, saygın ve büyük bir aile olup Musul'da ilmiye sınıfı başta olmak üzere çeşitli önemli vazifeler yürütmüştür (El-Bedrânî, 2012, s. 102).

İlimle meşgul olunan bir ortamda yetişme fırsatı bulan şair, Musul müftülüğü de yapmış olan babasından, amcası Seyyid Yahya ve şehrin tanınmış muallimlerinden çeşitli ilimler tahsil etmiştir. Es'ad, edindiği ilimlerle kısa sürede çevresinde değer gören biri hâline gelir. Babasının, Musul'dan Bağdat'a gitmesinden sonra da "Bağdatlı" unvanıyla anılmaya başlar. Bağdat Valisi Ahmet Paşa döneminde Bağdat vilayetinin divan kâtipliği görevine getirilen babasının, Ömer Paşa (1763-1773) döneminde emekli olmasının ardından Es'ad, yine onun desteğiyle aynı göreve getirilmiştir. Divanü'l-inşâ görevini Bağdat Valisi Büyük Süleyman Paşa (1780-1802) döneminin ilk yıllarına kadar devam ettiren Es'ad, M.1783 (H.1198) yılında Bağdat'ta hayata gözlerini kapamış ve Bağdat'ta Abdülkadir Geylânî kabristanlığında medfun bulunan babası Seyyid Abdullah el-Fahrî'nin kabrinin yanına gömülmüştür (El-Aşârî, 1977, s. 235; El-Bedrânî, 2012, s. 112-113).

Büyük bir edip ve zarif bir şair olan Es'ad, Türkçe, Arapça ve Farsça şiirler söyleyebilmekte olup Türkçe şiirlerinden oluşan bir Divan'ı vardır. O, babasının yazmaya başladığı ama tamamlayamadığı Türkçe bir tarih kitabı olan ve "Târîhu Neşâtî" olarak da bilinen eseri ikmal etmiştir. Gazel türünde söylediği şiirlerle dikkat çekmiş, ince ve değerli şiirleri sayesinde devrinin önemli edebiyatçıları arasındaki yerini almıştır. Döneminin şairlerinden Muhammed Kâzım el-Uzrî ve Hüseyin bin Ali el-Aşârî gibi şairler Es'ad'ı metheden Arapça kasideler yazmış, onun kişiliğini, şiir ve sanatını yüceltmişlerdir. Es'ad, divan kâtipliği gibi önemli bir görevde uzun bir süre bulunmuş olmasına rağmen benlik içerisinde olmamış; bilakis düşkünlere ve yardıma muhtaç insanlara her zaman el uzatmıştır (El-Bedrânî, 2012, s. 112-113; El-Çelebi, 1927, s. 257; El-Aşârî, 1977, s. 235; El-Umerî, 1974, s. 345; Akkuş, 2008, s. 61).

Bağdatlı Es'ad'ın soy ağacı, el-Fahrî el-A'racî ailesinin Musul'da yaşayan ve halen hayatta olan temsilcilerinden Hoca Muhammed Tefvik el-Fahrî, H. 24 Şevval 1417'de, H.1000 yılında bazı ailelerin soy ağacının bulunduğu Bahrü'l-Ensâb adlı esere göre tertip etmiştir. Bu soy ağacına göre Es'ad'ın aile silsilesi Hz. Hüseyin (a.s.) b. Hz. Ali b. Ebi Tâlib (a.s.)'e kadar uzandığı anlaşılmaktadır (Aljbori, 2022, s. 27).

Bağdatlı Es'ad'ın babası Seyyid Abdullah Neşâtî'nin tam adı Ebû Muhammed Abdullah b. Fahreddin b. Yahya b. Fahreddin el-Hüseyinî el-A'racî'dir. H. 23 Muharrem 1116'da (M. 28 Mayıs 1704) Musul'da doğmuş ve orada büyümüş olan babası, Hz. Muhammed'in (s.a.v.) soyundan geldiği için "Seyyid, el-Hüseyinî", dede ve babasının isminden dolayı da "el-Fahrî, Fahrîzâde" diye anılmıştır. Nisbesi ise A'râcî'dir. Musul şehrindeki el-Rabtakî ve el-Cümeylî gibi müderrislerden dersler almış; ilm-i hey'et (astronomi), belagat, şiir, nesir, tarih, hat ve hitabette yetkin bir hâle gelmiştir. Musul Valisi el-Hâc Hüseyin Paşa el-Celîlî döneminde onun hizmetinde bulunmuş, şehrin müftülük görevini ifa etmiştir. Bir müddet sonra Bağdat'a gitmek durumunda kalan babası, ilmi, hitabeti, ifadesinin gücü, yazısının güzelliği ve söyleyişindeki yumuşaklıktan dolayı Bağdat Valisi Eyüplü Hasan Paşa'nın (1704-1723) oğlu Ahmed Paşa (1723-1747) tarafından ilgi görür ve divanü'l-inşâ'ya kâtip (kâtiplerin başı) olarak görevlendirilir. Ahmet Paşa'nın vefatına kadar bu görevi sürdüren Neşâtî, Bağdat valiliği vazifesinde bulunan Süleyman Paşa (1749-1762), Ali Paşa (1762-1764) ve Ömer Paşa (1764-1775) dönemlerinde de bu vazifesini sürdürmüştür. Geride Târîhu Neşâtî, Sevânihü'l Karîha fi Şerhi's-Safiha, Tesrîhü'l-İdrâk fi Şerh-i Teşrîhi'l-Eflâk, Şerhu Hulâsâtü'l-Hisâb, Şerhu

Kasîdeti'l-Bürde, Mecmû'a gibi önemli ilmî eserler bırakan Abdullah Neşâtî, H.1188'de (M.1774) Bağdat'ta vefat etmiştir. Sahip olduğu şöhretiyle devrinde şairlerin methettiği kişilerden biri olmayı başaran Neşâtî'nin kabri Bağdat'ın merkezindeki Şeyh Abdülkadir el-Geylânî mezarlığındadır (El-Çelebi, 2004, s. 397-398; El-Nakîb, 2013, s. 27; El-Sâ'ıg, 1923, s. 187; El-Umerî, 1968, 355; El-Umerî, 1974, s. 262; El-Bedrânî, 2012, s. 102-105).

Irak şairleri arasında seçkin bir yer edinen, şiirlerine nazireler, kendisine methiyeler yazılan Neşâtî, şairliği kadar nesirleriyle de tanınmıştır. Kelam, beyan, belagat gibi ilimlerde şöhret kazanırken secilerindeki zarafet, ifadelerindeki güzellik, konuşmasındaki letafet ile yaşadığı dönemde yöneticilerin dikkatini çekmiş ve onların yanlarından ayırmadığı bir kişi olmuştur. Yazısının güzelliği, özellikle dîvânî ve reyhânî hatlardaki ustalığıyla ünü Osmanlı coğrafyasına da yayılmıştır. Neşâtî, bu meziyetlerinin yanında tarihe ve astronomiye de ilgi duymuştur. Neşâtî, ilmî yönü kadar idarecilikteki maharetiyle de sevilmiş ve beğenilmiştir. O, güzel ahlâkı, cömertliği ve cesaretiyle döneminde her zaman takdir edilmiş kıymetli bir şahsiyet olmayı başarabilmiştir (El-Bedrânî, 2012, 102-105; El-Gulâmî, 1977, s. 269).

Es'ad'ın babası gibi amcaları da devrin tanınmış şahsiyetleri arasındadır. Üç amcasından ilkinin adı Seyyid Yahya Fahrîzâde el-A'râcî'dir. Seyyid Yahyâ da Neşâtî gibi Musul'un önemli müderrislerinden dersler almıştır. Zâhid kişiliğiyle bilinen ve tefsirde hüner sahibi olan Yahyâ, yoksul ve düşkünlere kol kanat germesiyle tanındığından yaşadığı dönemde yöneticilerin de ilgi ve iltifatlarına nail olmuştur. Yahyâ, H.1187 (M.1773-74)'de vefat etmiştir. İkinci amcası, Seyyid Hamîd Fahrîzade el-A'râcî'nin hayatına dair bilinenler sınırlı olmakla birlikte onun salih ve takva sahibi bir kimse olduğu kaynaklarda belirtilmektedir. Seyyid Âbid Fahrîzade el-A'râcî adındaki üçüncü amcası ise Neşâtî gibi müftülük yapmıştır. O da H.1189 (M.1775)'da Bağdat'ta ölmüştür (El-Bedrânî, 2012, s.19, 27; El-Sâ'ıg, 1923, s. 185).

Es'ad'ın üç kardeşi vardır. Fahreddin b. Abdullah el-Neşâtî el-A'râcî adlı kardeşi, H.1151 (M.1738)'de dünyaya gelmiştir. Ok atmaya, ata binmeyi bilen Fahreddin, cesur, hünerli bir zâttır. Farklı ilimlerde kendini yetiştiren Fahreddin, dindarlığıyla dikkat çekmiş, tefsir dersleri yapmış ve H.11 Muharrem 1187'de (M.4 Nisan 1773) Bağdat şehrinde veba salgınında vefat etmiştir. Hasan el-Zekî b. Abdullah el-Neşâtî el-A'râcî adındaki ikinci kardeşi, çok akıllı bir genç olmasından ötürü "zekî" lakabıyla anılmıştır. Fars şiiri, dil bilgisi ve mantık ilmini tahsil etmiş olan Hasan el-Zekî, H.1159 (M.1746)'da dünyaya gelmiş ve H.15 Muharrem 1187'de (M.9 Nisan 1773) kardeşi Fahreddin gibi veba salgınında ölmüştür. Üçüncü kardeşi Ali Behcet Efendi b. Abdullah el-Fahrî el-A'râcî de Es'ad gibi şairdir. Behcet, H.1171'de (M.1757) Râgıp Paşa'nın davetiyle İstanbul'a gitmiş ve orada Paşa'nın da desteğiyle müderrislik ve Haremeyn müfettişliği vazifelerinde bulunmuştur. Türkçe, Arapça, Farsça şiir yazma becerisine sahip olan şair, H.2 Şevval 1191'de (M.3 Kasım 1777) hayatını kaybetmiştir. Kabri İstanbul'da Eyüp'tedir. Gazellerinin bir kısmı İstanbul Millet Kütüphanesi AE Mec. 717 numaralı mecmuada kayıtlıdır (El-Bedrânî, 2012, 111-112; Akbayar, 1996, s. 363; Ünver, 2002, s. 200; Çınarcı, 2007, s. 34-35).

2. Es'ad'ın Eserleri Hakkında Tespitler

Bağdatlı Es'ad'ın bilinen tek eseri Türkçe Divanı'dır. Divan üzerine en kapsamlı çalışmayı yapan Kadıoğlu, daha önce de belirttiğimiz gibi beş nüshadan bahseder. Bunlardan dördünü karşılaştırarak hazırladığı inceleme ve tenkitli metin çalışmasında nüshalardan birinin müellif nüshası olabileceğini belirtmiştir (2022, s. 32-38).

Bağdat Milli Kütüphanesinde bulunan Arap harfli Türkçe divanlar kataloğunda yer alan eserlerin ana hatlarıyla tanıtılması amacıyla yapılan bir çalışmada Es'ad Divanı'ndan da bahsedilir. Divan'ın kütüphanede No. 12146'da kayıtlı olduğunu söyledikten sonra H. 1198 / M.1783 yılında Bağdat'ta vefat eden, Fahrî-zâde adıyla tanınan "Musullu Mehmed Es'ad bin Seyyid Abdullah Bey'e ait" olduğu ifadesi yer alır. Eserin tavsifi bağlamında "170 sayfadan oluşan divanın her sayfasında 15 mısra bulunmaktadır. 16 x 22 cm boyutundadır. Kara mürekkep ile nesih hattıyla yazılı gazeller içermekte ve eserin sonunda hazine kâtibi Molla Ahmet bin Salih Efendi adında bir kişinin mülkü olduğu bildirilmektedir. Eserde birinci ve son mısralar şöyledir. Birinci mısra: 'Ferruh hüsnünü nurdan icat eylemiş Mevla/ Cemalin reşk-i nakış, küllün behzet eylemiş Mevla' Son mısra: 'Mehîr yar ile vela ve hayran/ Es'ad zar katib-i divan'" şeklinde bilgilere yer verilir (Kazancı, 2019, s. 160-161).

Kazancı'nın tanıttığı nüshanın başlangıç beyti (çeviride okuma hataları olsa da), Kadioğlu'nun karşılaştırmalı metin çalışmasında kullandığı nüshalarla aynı iken eserin sonunda yer alan beyit ise bütün nüshalardan farklılık göstermektedir. Nüshanın temellük kaydı, sayfa sayısı vb. özellikleri de farklıdır. Bağdat'taki bu nüshayı görmek için kütüphaneye yapılan ziyarette belirtilen demirbaşta Es'ad Divanı'nın olmadığı Târîh-i Nişancı adında Osmanlı tarihiyle ilgili bir eserin olduğu fark edilmiştir.

Arapça kaynaklar incelenirken, tarihçi el-Azzavî'nin, bir eserinde Es'ad'ın Türkçe Divanı'nın bir nüshasının kendi özel kütüphanesinde bulunduğunu belirttiği görülmüş, yazarın vefatından sonra kitaplarının çoğunu Bağdat El Yazması Dairesinin satın almasına karşın Azzâvî'nin söz ettiği nüsha tespit edilememiştir. Bağdatlı Es'ad'ın mensubu olduğu el-Fahrî ailesinden olan ve halen hayatta olan ve Hoca Muhammed Tefvik, Divan'ın bir nüshasının Mektebetü'l-Nebî-Yunus Kütüphanesinde olduğunu söylemiş, ancak bahsi edilen kütüphane terör saldırısı sonucu tahrip olduğundan bu nüshanın durumuna dair bilgi alınamamıştır (Aljbori, 2022, s. 28).

Bütün bunlardan anlaşılıyor ki Es'ad Divanı'nın nüshaları şu ana kadar tespiti yapılan beş nüsha ile sınırlı değildir. Belki de ilerleyen zamanlarda eserin başka nüshalarına ulaşmak mümkün olacaktır. El-Bedrânî'nin verdiği bilgiye göre Es'ad, babası tarafından yazılan ve Türkler arasında Târîhu Neşâtî olarak bilinen, Bağdat'taki kölemen valiler döneminde yaşanan bazı iktidar mücadelelerini ve bölgedeki isyancı aşiretlere karşı verilen isyan bastırma hadiselerini konu ettiği Türkçe eseri ikmal etmiştir (2012, s. 112).

3. Es'ad'ın Sanatı ve Edebî Kişiliğiyle İlgili Tespitler

Es'ad'ın sanat anlayışına dair bilgi veren kaynakların hemen hepsinde onun gazellerinin çoğunlukla âşıkâne ve rindâne bir özellik gösterdiği ve şairin Nedîm çizgisinde bir söyleyiş tarzının olduğu yönünde değerlendirmelere yer verilmiş ancak iki şairin divanları nazire bağlamında karşılaştırılıp benzerlik gösteren gazellerine işaret edilmemiştir. Her iki divanı nazire bağlamında karşılaştırdığımızda Es'ad'ın azımsanmayacak sayıda gazelinin Nedîm'e nazire niteliği taşıdığı, hatta bazı zemin gazellere Es'ad'ın birden fazla nazire yazdığı görülmüştür. Yine Es'ad'ın gazellerine muhteva olarak bakıldığında ise onun hemen her şiirinde âşıkâne söyleyişi görmek mümkün olmakla birlikte Nedîm'in şiirlerindeki şühâne söyleyişe pek az rastlanmıştır. Onun Nedîm'e nazire olarak yazdığı şiirlerin bazılarının aşağıda verdiğimiz matla beyitleri incelendiğinde şairin, sadece vezin ve ahenk öğeleri bakımından yaklaşmadığı aynı zamanda muhteva ve üslup bakımından da benzer bir söyleyişi yakaladığı görülecektir:

Nedîm:

“Cây edeli sînem büt-i dil-cû-yı mahabbet
Dil oldu perî-hâne-i câdû-yı mahabbet” (Macit, 2017, s. 259)

Es’ad:

“Bir dil k’ola ser-dâde-i sevdâ-yı muhabbet
Mecnûn’ı olur şâhid-i Leylâ-yı muhabbet” (Kadioğlu, 2022, s. 97)

Nedîm:

“Zehr-âb çeşmesârı mı bu çeşm-i ter midir
Bir sîne sûz-ı şu‘le mi laht-ı ciger midir” (Macit, 2017, s. 271)

Es’ad:

“Sünbül midür benefşe midür müşg-i ter midür
Tâvus-ı hüsne tâze hatun bâl ü per midür” (Kadioğlu, 2022, s. 126)

Nedîm:

“Bir dem tegâfûl etmez isek bir dem eyleriz
Izhâr-ı aşkı yâra hem etmez hem eyleriz” (Macit, 2017, s. 278)

Es’ad:

“Câm-ı Cem ile sanma ki def‘-i gam eylerüz
Sahbâ-yı la‘l-i yâr ile biz ‘âlem eylerüz” (Kadioğlu, 2022, s. 178)

Nedîm:

“Nâz olur dem-beste çeşm-i nîm-hâbından senin
Şerm eder reng-i tebessüm la‘l-i nâbından senin” (Macit, 2017, s. 288)

Es’ad:

“Fitne kad çekdi hırâm-ı serv-i nâzundan senün
Sihr şöhret buldı çeşm-i nîm-nâzundan senün” (Kadioğlu, 2022, s. 221)

“Dil-girânum gerçi çeşm-i kem-nigâhundan senün
Şâdmânum lîk lutf-ı gâh gâhundan senün” (Kadioğlu, 2022, s. 223)

“Hıyrelendi çeşm-i hürşîd âb u tâbundan senün
Lekelendi meh fûrûg-ı âftâbundan senün” (Kadioğlu, 2022, s. 225)

Nedîm:

“Esdikçe bâd-ı subh perîşânsın ey gönül
Benzer esîr-i turra-i cânânsın ey gönül” (Macit, 2017, s. 293)

Es'ad:

“Zâhirde gerçi böyle perîşânsın ey gönül
Ammâ garîb nüsha-i ‘irfânsın ey gönül” (Kadioğlu, 2022, s. 244)

“Ser-geşte deşt-i hayreti pûyânsın ey gönül
Benzer ki kendi kendüye cûyânsın ey gönül” (Kadioğlu, 2022, s. 247)

Nedîm:

“Yine bâlîn-i hâb-ı ‘işve zîr-i ser midir bilmem
Henüz ol tıfl-ı nâzım nakş-ı gül-bister midir bilmem” (Mâcit, 2017, s. 298)

Es'ad:

“Ol âhû-çeşme meftûn olmayan dil dil midür bilmem
Bu sevdâ ile Mecnûn olmayan ‘âkıl mıdur bilmem” (Kadioğlu, 2022, s. 272)

Nedîm:

“Lâyık mı güller açıla feyz-i bahâr ile
Bülbül kafesde zâr u tenük hâr hâr ile” (Macit, 2017, s. 322)

Es'ad:

“Bir kerre hurrem olmadı dil vasl-ı yâr ile
Geçsün mi söyle ‘ömr-i ‘azîz intizâr ile” (Kadioğlu, 2022, s. 337)

Nedîm:

“Bûs-ı la‘lin şöyle sîr-âb-ı zülâl eyler beni
Kim gören âb-ı hayât içmiş hayâl eyler beni” (Macit, 2017, s. 327)

Es'ad:

“Kâmet-i ser-keş hırâmun pâ-y-mâl eyler beni
Nakş-ı pâ-y-ı cilve-i gunc u delâl eyler beni” (Kadioğlu, 2022, s. 353)

Es'ad'ın edebî kişiliğiyle ilgili ele alınan konulardan biri de onun tanınırlığı meselesidir. Ondan söz eden kaynaklarda şairin şiirlerinin yeterince bilinmediği, şairin hak ettiği değeri yeterince görmediği, tozlu raflarda unutulduğu şeklindeki yorum ve değerlendirmelere kanaatimizce temkinli yaklaşılmalıdır; zira Es'ad, yazdığı şiirlerle başta kendi yaşadığı coğrafyadaki şairler tarafından okunmuş, beğenilmiş ve takdir edilmiştir. Örneğin, Es'ad ile aynı dönemde yaşayan Arap şairlerinden Muhammed Kâzım El-Uzrî ve Hüseyin bin Ali, onu ve şairliğini yazdıkları kasidelerle methetmişler ve yüceltmişlerdir (El-Aşârî, 1977, s. 472-473; El-Azzâvî, 1962, s. 293).

Es'ad, Arapça şiirleriyle döneminin Arap şairlerini etkilerken Türkçe şiirleriyle de payitahtta hatta sultan nezdinde bile bir etki oluşturmayı başarabilmiştir. 18. yüzyılın bestekâr ve şair sultanı III. Selim, yaptığı 117 besteye musiki alanında müstesna bir yer edinmiştir. Onun 117 bestesinden 47'si “dinî olmayan eserler” kategorisindedir ve bu bestelerin 37'sinin güftesi kendine aittir. III. Selim'in, bu grupta bestelediği 10 eserin güfteleri ise Adlî (1), Sâbit (1), Şeyh Gâlib (1), Dâniş (1), Enderunlu Vâsif (4) ve Bağdatlı Es'ad (2)'a aittir. III. Selim,

Es'ad'ın "Çîn-i gîsûsuna zencîr-i teselsül dediler" ve "Âb u tâb ile bu şeb hâneme cânân geliyor" dizeleriyle başlayan gazellerini sûz-i dilârâ makamında bestelemiştir. Bu besteler sadece III. Selim döneminde icra edilmemiş, Sultan II. Mahmud döneminde onun huzurunda icra edilen eserler arasında da görülmektedir (Koç, 2003, s. 21-25; Benlioğlu, 2017, s. 114).

Es'ad'ın şiirlerini şiir mecmualarında da görmek mümkündür. Örneğin Ali Emîrî Manzum No: 619'da kayıtlı mecmua, Enderunlu Vâsîf'ın kendi el yazısıyla oluşturulmuş ve Vâsîf, "Ez-Müntehabât-ı Dîvân-ı Es'ad-ı Bağdâdî" başlığıyla bu mecmuaya Es'ad'la başlamıştır. Mecmuada Es'ad'a dört sayfa gibi önemli bir kısım ayırmış ve Es'ad Divanı'ndan birçok beyit almıştır. Yine Ali Emîrî Manzum No: 717'de kayıtlı mecmu'a-i eş'ar içerisinde ise birçok şairin nazire yazdığı, Es'ad'ın "güzel"¹⁰ redifli gazeli ile yine Şeyh Gâlib'in nazire yazdığı "eylesün" redifli gazeli yer almaktadır. "Eylesün"¹¹ redifli gazelin Gâlib üzerindeki etkisini göstermesi bakımından zemin ve nazire gazellerin metnini aşağıda vermeyi uygun gördük:

Es'ad:

"Tâb-ı hüsnün şu'le-i hurşîdi şeb-gûn eylesün

Gülleri reng-i ruhun gülşende dil-hûn eylesün

Kaddini gîsûlârunla kıl siyeh-pûş öyle kim

Nâz ile cünbişlerün Leylâyı Mecnûn eylesün

Çeşm-i şûhun sûzunam [kim] nîm-mest-i nâz olup

Her nigâhun âhuvân-ı Çîni meftûn eylesün

Sâgar-ı sahbâyâ işrâb et şârâb-ı nâzını

Neş'esin mest eyleyüp keyfin diğêr-gûn [eylesün]

Mülk-i hüsnî Bâbilistân eyle sihr-i nâz ile

Gamze câdûluklar etsün çeşmün efsûn [eylesün]

Kıl o şûhın zîver-i silk-i fenâ dendânını

Hâme Es'ad nazm-ı pâkûn dürr-i meknûn eylesün" (Demir, 2022, s. 42)

Şeyh Gâlib:

"Gerdenin mînâ-yı subh-ı aşkı şeb-gûn eylesin

Reng-i rûyun sâgar u sahbâyı dil-hûn eylesin

Âl ile afyôn-ı hâlin neş'e-rîz et sâgara

Kim habâbı çatladıp keyfin diğêr-gûn eylesin

Hırz-ı cândır nüsha-i aşkın çü te'sîr eylemez

Gamze îkâz-ı fiten yâ çeşm-i efsûn eylesin

¹⁰ Tenkitli metinde 7 beyit olan gazel bu mecmuada 5 beyit olarak yer almıştır: Kadioğlu, İ. (2022). *Es'ad-ı Bağdâdî Dîvânı (inceleme-tenkitli metin-sözlük- tıpkıbasım)*. Ankara: İKSAD Yayınevi.

¹¹ Bu gazel tenkitli metinde yer almamaktadır: Kadioğlu, İ. (2022). *Es'ad-ı Bağdâdî Dîvânı (inceleme-tenkitli metin-sözlük- tıpkıbasım)*. Ankara: İKSAD Yayınevi.

Söz çıkar mı sırr-ı dendân ü dehân-ı tenkten

Vasfının her nüktesinin tâ dürr-i meknûn eylesin

Es'adâ mehdinde zencîr eyle târ-ı zülfünün

Pîç ü tâb-ı kâkülü Leylâyı Mecnûn eylesin" (Okçu, s. 370)

4. Sonuç

Bağdatlı Es'ad'ın hayatıyla ilgili yeni bilgilere dair yapılan bu araştırmada elde edilen sonuçları şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Şairin tam adı Bağdatlı Seyyid Muhammed Es'ad El-Fahrî El A'râcî'dir. Doğum tarihi belli olmayan Es'ad, H. 1198 (M.1783) yılında Bağdat'ta vefat etmiş ve bu şehirdeki Şeyh Abdülkadir El-Geylânî mezarlığında babasının kabrinin yanına defnedilmiştir. Aslen Musullu olan Es'ad, daha sonra ailesiyle birlikte Bağdat'a gelmiş ve burada vefatına kadar yürüttüğü divan katipliği vazifesini icra etmiştir. Onun babası, kardeşleri, amcaları vb. ailesiyle ilgili bilgiler Türkçe kaynaklarda pek yer almazken Arapça kaynaklarda bu konuda ayrıntılı bilgiler yer alır.

2. Es'ad, yaşadığı dönem ve vefat yılı göz önüne alındığında Türkçe bazı kaynaklarda belirtildiği gibi 19. yüzyıl şairi değil, 18. yüzyıl şairidir.

3. Aynı zamanda bir şair olan Seyyid Ali Behcet Efendi, Es'ad'ın amcazadesi değil kardeşidir.

4. Sultan III. Selim'in saltanat yıllarının M. 1789-1807 yılları arası, Es'ad'ın vefat yılının da M. 1783 olduğu göz önünde bulundurulursa şairin "III. Selim'in saltanatının başlarında vefat ettiği veya III. Selim devri şairlerinden" olduğu yönündeki bilgilerin doğru olmadığı anlaşılacaktır.

5. Türkçe kaynaklarda iki ayrı şair olarak ele alınan ve "Es'ad (Musullu)", "Es'ad (Bağdatlı)" başlıklarıyla verilen şairler gerçekte iki ayrı şair olmayıp aslında tek bir şairdir.

6. Es'ad'ın eserlerine dair bazı Türkçe kaynaklarda yer alan "tek bir şiiri vardır, birkaç manzumesi vardır" şeklindeki bilgiler doğru değildir. Şairin Divan'ına yönelik yapılan karşılaştırmalı metin çalışmasında yurt içindeki dört nüshadan ve yurt dışındaki (ABD) bir nüshanın varlığından söz edilmiştir. Arapça kaynaklarda şairin bunlardan başka da Divan nüshalarının varlığı bilinmekle birlikte ancak bu nüshalar bugün elde değildir.

7. Es'ad, Divan tertip etmenin dışında babası tarafından yazılmaya başlanan ve kaynaklarda Târîhu Neşâtî" olarak geçen, Bağdat'taki kölemen valiler döneminin bir bölümünü konu edinen Türkçe eseri ikmal etmiştir.

8. Es'ad Divanı ile Nedîm Divanı karşılaştırıldığında Es'ad'ın Nedîm'e birçok nazire yazdığı, şairin gazellerinin çoğunlukla Nedîmâne tarzda âşıkâne şiirler olduğu, şûhâne gazellere ise az sayıda yer verdiği anlaşılmıştır.

9. Onun şiirlerine nazire yazdığı şairler arasında Behcet, Basîrî mahlaslı şairlerin biri kardeşi diğeri akrabasıdır. Buradan hareketle şairin nazire yazdığı Neşâtî'nin de, Türkçe kaynaklarda 17. yüzyıl şairi olan Neşâtî olduğu söylene de, babası olması ihtimali düşünülmelidir. Zira Es'ad'ın nazire olarak yazdığı şiirlerin zemin şiirlerine Neşâtî Divanı'nda rastlanmamıştır.

10. Es'ad'ın yaşadığı coğrafya ağırlıklı olarak Musul ve Bağdat olsa da şair yazdığı şiirlerle ve oluşturduğu Divan'la sesini İstanbul'a kadar duyurmayı başarmıştır. Sultan III.

Selim onun iki gazelini bestelemiş, başta Şeyh Gâlib ve Hoca Neş'et olmak üzere birçok tanınmış şair onun şiirlerine nazireler yazmıştır.

Kaynaklar

- Abdülkadiroğlu, A. ve Sarı, M. (1998). *Nevâdirü'l-âsâr fî mütâla'ati'l-eş'âr*. Ankara.
- Akbayar, N. (1996). *Sicill-i Osmânî*. C. 2. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Akkuş, M. (2008). *Tezkire-i şu'arâ-yı Bağdâd*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Aksoyak, İ. H. (2014). Es'ad, Fahrî-zâde Es'ad Efendi. İçinde *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/esad-fahrizade-esad-efendi>. [E.T:10.03.2024].
- Aljbori, H. H. İ. (2022). *Bağdatlı Fahrîzâde Es'ad divanında tip ve şahsiyetler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karabük: Karabük Üniversitesi.
- Arbatlı, M. S. (2002). *Bağdatlı Es'ad, hayatı, sanatı ve divanının tenkitli metni*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi SBE.
- Benlioğlu, S. (2017). *Osmanlı sarayında musikinin himâyesi (III. Selim ve II. Mahmud dönemi)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi SBE.
- Çeltik, H. (1998). 18. yüzyıl tezkirelerinde divân şairleri. *Journal of Turkish Studies Dergisi*, 22, 49-85.
- Çınarcı, M. N. (2007). *Şeyhülislam Ârif Hikmet beyin Tezkiretü's-şu'arâsı ve transkripsiyonlu metni*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi SBE.
- Demir, M. (2022). *Millet kütüphanesi Ali Emiri manzum 717 numarada kayıtlı mecmû'a-yı eş'âr (25b-50a) (inceleme-metin-çeviri)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi SBE.
- El-Aşârî, H. A. H. F. (1977). *Dîvanu'l-aşârî*. (Muh: İ. A. Rauf, V. A. El-A'damî). Bağdat.
- El-Azzavî, A. (1962). *Târîhu'l-edebu'l-Arabî fi'l-Irak*. C.2. Bağdat: Metba'atu'l-Mecme'ü'l-İlmi El-İrâkî.
- El-Bedrânî, S. Ş. (2012). *Usertü âl-i Fahrî ve devrühümü's-sekâfi fi'l-Mûsul*. Musul: Aladdin Matbaa ve Tasarım Ofisi.
- El-Çelebî, B. İ. (2004). *Mevsû'etü a'lâmü'l-Mûsul*. Musul/Irak: Irak Yüksek Öğretim Bakanlığı, Hadba Üniversitesi.
- El-Çelebî, D. (1927). *Mahtûtâtu'l-Mûsul*. Bağdat.
- El-Gulâmî, M. M. (1977). *Şemâmetü'l-anbar ve'l-zehru el-muanbar*. (Muh: Selim El-Nuaymi). Bağdat.
- El-Nakîb, V. K. (2013). *Nukabâ'ul-Mûsul* (C. 4). (Muh: Abdu's-salam). Matbaatu'l-Hayal.
- El-Sâ'ıg, S. (1923). *Târîhu'l-Mûsul*. C.1. El-Kahire.
- El-Umerî, İ. D. (1974). *Er-Ravdu'n-nadr fî tercemeti üdebâu'l-asr*. (Muh: S. El-Nü'eymî) Irak: Metba'atu'l-Mecme'ü'l-İlmi El-İrâkî.
- El-Umerî, Y. H. (1968). *Gayetü'l-merâm fî târîhu mehasini Bağdâd Dâru's-selâm*. Bağdat.
- Ergun, S. N. (1946). Es'ad (Musullu). *Türk şairleri* (C.3, s. 1325-1327). Bozkurt Matbaası.
- Ergun, S. N. (1946). Esad (Bağdatlı). *Türk şairleri* (C.3, s. 1314-1316). Bozkurt Matbaası.
- Gündüz, H. (2009), Mehmet Nâil Tuman ve tuhfe-i Nâilî'si (inceleme-metin-indeks Sayfa 1-100). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi SBE.

- Horata, O. (2009). *Has bahçede hazan vakti*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- İpekten, H., vd. (1987). XVIII. Yüzyıl Dîvân Nazmı. İçinde *Büyük Türk klasikleri*. C.6. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Kadioğlu, İ. (1997). *Es 'ad-ı Bağdâdî dîvânı inceleme-metin*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi SBE.
- Kadioğlu, İ. (2022). *Es 'ad-ı Bağdâdî Dîvânı (İnceleme-Tenkitli Metin-Sözlük- Tıpkıbasım)*. Ankara: İKSAD Yayınevi.
- Kazancı, M. Ö. (2019). Irak-Bağdat el yazmaları millî merkezinde Arap harfli Türkçe divanlar kataloğu. *Türk Dili Araştırmaları*, 68, 157-180.
- Kesik, B. ve Kaplan, Y. (2014). Es'ad, Seyyid Mehmed Es'ad Efendi. İçinde *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/esad-seyyid-mehmed-esad-efendi>. [E.T: 15.04.2024].
- Kılıç, F. (2017). *Şefkat-i Bağdâdî, Tezkîre-i şu'arâ-yı Şefkat-i Bağdâdî*. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55753,sefkat-tezkiresi-pdf.pdf?0>. [E.T: 5.01.2024].
- Koç, F. (2003). *Sultan III. Selim Hân'ın mûsikî eserlerinin müzikal analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi SBE.
- Köse, A. ve Yılmaz, Y. (2011). Öğretmen adaylarının okuma tutumlarının farklı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *I. Uluslararası Türkçe Eğitimi Öğrenci Kongresi Bildirileri*. Gazi Üniversitesi, 29-30 Eylül 2011, Ankara, s. 186-195.
- Macit, M. (2017). *Nedîm dîvânı*. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56214,nedim-divanipdf.pdf?0>. [E.T: 11.06.2024].
- Okçu, N. (t.y.). *Şeyh Gâlib dîvânı-metin*. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/10653,girispdf.pdf?0>. [E.T: 16.08.2024].
- Öztürk, F. (2018). *Silâhdâr-zâde Mehmed Emîn, Tezkire-i Silâhdâr-zâde*. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/58902,tezkire-i-silahdar-zadepdf.pdf?0>. [E.T:7.02.2024].
- Ses, H. (2007). *Seyyid Mehmed Es 'ad'ın hayatı, edebi kişiliği ve divanı'nın bilimsel yayını*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi SBE.
- Tay, H. (2011). *Musullu Es 'ad Seyyid Mehmed hayatı, edebî kişiliği ve dîvânı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi SBE.
- Türk dili ve edebiyatı ansiklopedisi devirler/isimler/eserler/terimler*. (1979). Esad (Bağdatlı). (Yay. Haz: Erverdi, E. ve diğ.). s. 83-84. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Türk dili ve edebiyatı ansiklopedisi devirler/isimler/eserler/terimler*. (1979). Es'ad (Musullu). (Yay. Haz: Erverdi, E. ve diğ.). s. 87. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Ünver, N. (2002). Behcet. *Türk dünyası edebiyatçıları ansiklopedisi içinde* (C. 2, s. 200). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Ünver, N. (2003). Es'ad. İçinde *Türk dünyası edebiyatçıları ansiklopedisi* (C.3, s. 422-423). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

Extended Abstract

What is known about the life of Baghdadli Es'ad, one of the representatives of 18th century classical Turkish poetry, is quite limited. What is said about his life is basically based on the rather limited information in the collections of biographies and biography books called *Silâhdâr-zâde Tezkiresi*, *Şefkat Tezkiresi*, *Tezkire-i Şu'arâ-yı Bağdad*, *Sicill-i Osmânî* and *Tuhfe-i Nâ'ilî*, which are generally repetitive, and on inferences reached from the expressions in some of the poet's verses in his *Divan*. Although four separate master's theses have been written on the translation and analysis of Es'ad's *Divan*, and articles about the poet have been written in different encyclopedias, what is known about his life has not gone beyond the limited information provided in these primary sources. In fact, the incorrect information and information in some encyclopedias that mention Es'ad's life have even caused Es'ad to be perceived as two different poets. In this study, in addition to Turkish sources mentioning the life of Baghdadli Es'ad, Arabic sources were examined in particular, since the poet lived in the Mosul and Baghdad regions, and information that we believe will provide new contributions to the poet's biography was discussed. It is thought that this information, which fills some gaps in the biographies of Es'ad in existing Turkish sources, confirms some information, and corrects some errors, will enrich the poet's biography. In addition, this study has an indirect purpose of indicating that while trying to reach data on the life of a poet like Baghdadli Es'ad, who lived in a distant geography, examining sources in different languages written in the region where the poet lived, as well as Turkish primary sources, can yield important results.

As a result of examining Arabic sources mentioning Baghdadli Es'ad and his family, much information has been obtained about the poet's life. According to this information, the poet's full name is Baghdadli Seyyid Muhammed Es'ad El-Fahri El-A'rajî. Although his birth date is unknown, the year of his death is known. He died in Baghdad in 1198 AH (1783 AD) and was buried next to his father's grave in the Sheikh Abdulkadir Geylani cemetery in this city. Es'ad was originally from Mosul and later came to Baghdad with his family and worked as a court clerk there until his death. While information about his family, such as his father, brothers, uncles, etc. is not available in Turkish sources, there is even an independent work about the family he belonged to among Arabic sources. For example, while Turkish sources only provide information about Es'ad's family that his father's name was Seyyid Abdullah Neşâtî, the Arabic sources mentioned provide many more detailed information, such as that Seyyid Abdullah Neşâtî was born in Mosul in 1116 (1704 AD) and grew up there, became proficient in astronomy, eloquence, poetry, prose, history, calligraphy and public speaking, went to Baghdad after a while, was attracted to the Baghdad Governor Ahmed Pasha (1723-1747) and served as his *divan* clerk, continued the same duty during the reigns of Süleyman Pasha (1749-1762), Ali Pasha (1762-1764) and Ömer Pasha (1764-1775) and died in Baghdad in 1188 AH (1774 AD).

Es'ad's lineage goes back to Hz. Muhammad (s.a.v.). There is also a family tree showing that he was a seyyid. Since the year of Es'ad's death is now known, the information showing him as a 19th century poet is not correct. Seyyid Ali Behcet Efendi, who was a representative of classical poetry like Es'ad, was not the son of Es'ad's uncle, as stated in some sources, but his brother. It is clearly seen in the family tree that he was Es'ad's brother. Again, the information that Es'ad died at the beginning of the reign of Sultan Selim III (1789-1807 AD), as stated in some Turkish sources, is also not correct. The poets included in some Turkish encyclopedias and introduced with the titles "Es'ad (from Mosul)" and "Es'ad (from Baghdad)" are not actually two separate poets, but the information stated there is actually information about a single poet.

It is possible to say that some new information has been obtained about Es'ad's artistic characteristics and works. For example, the information in some Turkish sources about Es'ad's works, such as "he has only one poem, several verses", is not true. In the comparative text study conducted on the poet's *Divan*, it was mentioned that there were four copies in the country and one copy abroad (USA). Although it is stated in Arabic sources that the poet had other copies of *Divan*, these copies are not available today. In addition to organizing the *Divan*, Es'ad also completed the Turkish work that his father started to write and referred to in the sources as "Târîhu Neşâtî", which covers a part of the period of the slave governors in Baghdad. When the *Divan* of Es'ad and the *Divan* of Nedim are compared, it is understood that Es'ad wrote many nazires for Nedim, that the poet's ghazals were mostly in the style of Nedimâne, and that he included a few şûhane ghazals. Among the poets to whom Es'ad wrote nazires, one of the poets with the pen names Behcet and Basîrî was his brother and the other was his relative. Although Es'ad lived mainly in Mosul and Baghdad, the poet managed to make his voice heard as far as Istanbul with the poems he wrote and the *Divan* he created. Sultan Selim III composed two of his ghazals, and many well-known poets, especially Şeyh Galib and Hoca Neş'et, wrote nazires for his poems.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/4 2024 s. 1313-1328, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

CAHİT SITKI TARANCI'NIN ŞİİRLERİNDE KALIPLAŞMIŞ SÖZ VARLIĞI

Selvanur KAYHAN*

Geliş Tarihi: 11 Temmuz 2024

Kabul Tarihi: 9 Ekim 2024

Öz

Ana dili öğretiminde söz varlığı, öğrencilerin dört temel dil becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Dinlediklerinden ve okuduklarından kazandıkları kelimeler ile alıcı söz varlığını oluşturan bireyler konuşurken ve yazarken üretici söz varlığı ile duygu ve düşüncelerini ifade etmektedirler. Alıcı söz varlığının gelişmesinde ve aktarılmasında, temel kaynak olan Türkçe ders kitaplarının yanında edebî eserler de önemli rol oynamaktadır. Bu araştırmanın amacı, Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirlerinde yer alan kalıplaşmış söz varlığı unsurlarını incelemektir. Çalışma nitel araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Çalışma sonucunda Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirlerinde toplam 441 tane kalıplaşmış söz varlığı unsurunun yer aldığı ve bu unsurların 191 tanesini deyimlerin, 122 tanesini ikilemelerin, 24 tanesini kalıp sözlerin ve dört tanesini atasözlerinin oluşturduğu belirlenmiştir.


Anahtar Sözcükler: Söz varlığı, atasözü, deyim, ikileme, kalıp söz, Cahit Sıtkı Tarancı.

STEREOTYPED VOCABULARY IN CAHİT SITKI TARANCI'S POEMS

Abstract

In mother tongue teaching, vocabulary plays an important role in the development of students' four basic language skills. Individuals who form receptive vocabulary with the words they acquire from listening and reading express their feelings and thoughts with productive vocabulary while speaking and writing. In the development and transfer of receptive vocabulary, literary works play an important role in addition to Turkish textbooks, which are the main source. The aim of this study is to examine the elements of stereotyped vocabulary in Cahit Sıtkı Tarancı's poems. The study was designed according to qualitative research design. As a result of the study, it was determined that a total of 441 elements of stereotyped vocabulary were used in Cahit Sıtkı Tarancı's poems, 291 of these elements were idioms, 122 of them were formulaic expressions, 24 of them were reduplications and four of them were proverbs.

Keywords: Vocabulary, proverb, idiom, reduplication, formulaic expressions, Cahit Sıtkı Tarancı.

*  Arş. Gör.; Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, selvanurkayhan@trabzon.edu.tr

Giriş

Bireyin anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesinde temel unsur sözcük ve sözcüklerin bir araya gelerek oluşturduğu söz varlığıdır (Kavruk & Özlek, 2022; Şen, 2020). Söz varlığı, “söz kavramının genişliği içinde dilde kelime ve kelime üstü birimler olan ikileme, deyim, atasözü vb. anlamlı dil birimlerinin oluşturduğu birikimin bütünü” olarak tanımlanmaktadır (Karadağ, 2021, s. 6). Alan yazınında kavram yerine kelime/sözcük dağarcığı, kelime/sözcük serveti, kelime hazinesi, sözcük varlığı, sözcük gömüsü, kelime kadrosu ve vokabüler kullanılsa da bu ifadeler tam anlamıyla söz varlığını karşılayamamaktadır ve bu açıdan bakıldığında söz varlığı yukarıdaki kavramları da kapsayan bir üst kavramdır (Baş, 2010). Bir dilin söz varlığı; o dili konuşan topluma ait kavram dünyasını, kültürünü ve zihniyetini yansıtmaktadır (Aksan, 2015). Bu sebeple söz varlığı, yalnızca sözlüklerdeki madde başı kavramlarını ifade etmekle kalmayıp nesilden nesile aktarılan tüm ifade ve sözleri de kapsar (Demir, 2016). Aksan (2015), söz varlığını oluşturan unsurlar arasında kelime, atasözü, deyim, kalıp sözler, kalıplaşmış sözler, terimler ve anlatım kalıplarını göstermektedir. Kurudayıoğlu ve Dölek (2019) ise söz varlığını oluşturan öğeleri kelime, atasözü, deyim, ikileme ve kalıp ifadeler olarak sıralamıştır.

Kelime bir dilde bağımsız olarak yer alan en küçük birim olarak tanımlanmaktadır (Richards & Schmidt, 2010). Vygotsky (2021) anlamın kelime için temel bir ölçüt olduğunu dile getirmekte, anlamı olmayan kelimelerin boş bir ses olduğunu ifade etmektedir. Ergin (2006) ise görev ve anlamı ön plana çıkararak kelimeyi anlamı ve dil bilgisel görevi olan ses veya sesler olarak ifade etmektedir. Hem konuşma hem de yazma diline ait bir unsur olan kelime (Roberts, 1992) söz varlığının temel unsurunu oluşturmaktadır (Karadağ, 2021). Kelimelerin yanında bir dilde deyim, atasözü, ikileme ve kalıp söz gibi unsurların oluşturduğu kalıplaşmış söz varlığı da bulunmaktadır (Gökdayı, 2008). Kalıplaşmış söz varlığının birtakım yapısal özellikleri bulunmaktadır: Dilde kalıplaşmış hâlde bulunan bu unsurlar sözcük öbeği veya cümle hâlinde sıralanırlar, sınırlı sayıda sözcükten meydana gelir ve belirli cümle ve sözcük öbeği türleri içerisinde yer alırlar (Gökdayı, 2008). Bu unsurların varlığı bir dilde iletişimi daha kolay hâle getirmektedir (Wray, 2002).

1. Kalıplaşmış Söz Varlığı

Kalıplaşmış dil birimlerinden biri olan atasözü; bir milletin karakterini, hayata bakışını ve düşüncelerini yansıtan özlü söz olarak tanımlanmaktadır (Yurtbaşı, 2012). Atasözleri bir yaşam tecrübesi sonucunda doğmakta ve bu tecrübe sonucunda kültürel bir unsura dönüşmektedir (Güzel & Karadağ, 2013). Bir toplumun zihniyeti, maddi ve manevi kültürü ve tecrübesi o toplumda yer alan atasözlerine yansımaktadır (Aksan, 2011). Atasözlerinin taşıdığı özellikler arasında kısa, özlü, anonim ve kalıplaşmış olması (Korkmaz, 2007), bir ulusun ortak malı olup yol gösterici nitelik taşıması (Aksoy, 1998a) gösterilmektedir. Oğuz ve arkadaşları (2012), atasözlerinde her konunun yer bulabileceğini ancak aile-akraba-komşu-dost ilişkileri, yiğitlik, konukseverlik gibi birtakım olumlu özellikler, din, milliyet, görgü, iktisat, sağlık, ölüm, ziraat, hayvancılık, hava olayları ve takvim gibi konuların daha fazla ele alındığını belirtmektedirler. Kavram bakımından inanış, adet ve gelenek ve bir düşünce bildiren atasözleri olduğu gibi sosyal olayların, tabiat olaylarının meydana gelme şekillerini bildiren atasözleri, doğrudan ders ve nasihat veren atasözleri ve sosyal olayların meydana gelme şekilleri sonucunda ders veren atasözleri de bulunmaktadır (Aksoy, 1988). Güzel ve Torun’a (2012) göre

atasözleri temel anlamın yanında asıl mesajın verildiği bir derin anlam da barındırmaktadır ve bu mesaj verilirken benzetme, mecaz, kinaye, tezat gibi edebi sanatlardan yararlanılır.

Deyim, “anlatımı daha etkili hâle getirmek amacıyla çoğu zaman gerçek anlamın dışında kullanılan kalıplaşmış söz” olarak tanımlanmaktadır (Hengirmen, 1999, s.116). Deyimlerin ortak özelliklerine bakıldığında en az iki sözcükten meydana gelen, toplum tarafından benimsenen, dikkat çekici bir anlatımı olan ve gerçek anlamından uzaklaşmış kalıplaşmış söz olduğu görülmektedir (Güven, 2023). Bir olayı ve durumu açıklamak amacıyla oluşturulan deyimlerde benzetme, istiare, örtmece gibi söz sanatlarından faydalanılmaktadır (Sağlam, 2001). Şen’e (2020) göre deyimlerin iki önemli işlevi bulunmaktadır: Anlatım sadeliği ile ayrıntılı bir durumu özetleyebilmesi ve somutlaştırma yoluyla anlatımı zor durum ve olayı kolaylaştırmasıdır. Bu açıdan bakıldığında deyimler az sözle çok şey aktarmayı sağlayan birimlerdir (Kenzhalin, 2017). Konuşma ve yazı dilinde deyimlerden yararlanması iletişim becerilerini geliştirdiği gibi dili kullanma kabiliyetini de ortaya koymaktadır (Göçer, 2012). Deyimler, bir dile mensup topluluğun anlatım, benzetme ve nükte kabiliyetini ortaya koyma açısından da önem taşımaktadır (Aksan, 2015). Önceki kuşakların tecrübelerinin yer aldığı deyimler, sonraki nesillere bırakılan miras olarak kabul edilmektedir (Doğan, 2016). Deyimler bu yönüyle atasözleri ile benzerlik taşımaktadır. Atasözlerinden ayrıldığı nokta ise kesin bir yargı bildirmeyip yalnızca yeni bir anlamı meydana getirmesidir (Kenzhalin, 2017).

İkileme, bir sözcüğün/yansımalı birimin tekrar ederek veya sözcüğün anlam açısından bağlantılı başka bir sözcükle yan yana gelerek oluşturduğu anlatım şekli olarak ifade edilmektedir (Aksan, 2001). Alan yazınında kavram tekrar veya tekrar grubu, yineleme, ikizleme, hendiadyoin, koşma olarak da ifade edilmektedir (Özbek, 2021). Anlatıma zenginlik, ahenk, çeşitlilik, güç ve şiirsellik katan ikilemeler (Akyalçın, 2007) bu yönüyle Türkçenin zenginliğini ortaya koymaktadır. Hatiboğlu (1981) Türkçenin anlam zenginliğinin, ortaya çıkan yeni anlamlara karşılık bulma mecburiyetini beraberinde getirdiğini ve sözcüklerin yan yana getirilerek bu anlamı karşıladığını belirtmektedir. Bir araya getirilen bu sözcükler ikilemeleri oluşturmaktadır. Türkçenin ilk yazılı kaynağı olan Orhun Abideleri’nde de ikilemelerin yer alması, bu dilin eski zamanlardan bugüne değin şiirsel, esnek ve çeşitliliğe sahip bir dil olduğunu göstermektedir (Hengirmen, 1999). İkilemeler anlam bakımından iki sözcüğü de anlamlı ikileme, bir sözcüğü anlamlı ikileme, iki sözcüğü de yarı anlamlı ikileme, sözcükleri yakın anlamlı ikileme, sözcükleri karşıt anlamlı ikileme ve sözcükleri aynı anlamlı ikileme olarak sınıflandırılmaktadır (Hatiboğlu, 1981). İkilemelerde de atasözleri ve deyimlerde olduğu gibi söz dizimsel olarak belirli ve değişmeyen bir sıralama bulunmaktadır (Kavruk & Özlek, 2022). Diğer metin türlerinde olduğu gibi şiirde de verilmek istenen duygu ve düşüncüyü de pekiştirmektedir (Özer & Demirtaş, 2018). Bu açıdan bakıldığında şiir türünde ikilemelerin önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Türkçede bir diğer söz varlığı unsuru kalıp sözler yahut iletişim sözleri olarak belirtilmektedir. Kalıp sözler, bir toplumda iletişim sırasında kullanılan sözler olarak ifade edilmektedir (Aksan, 2015). Bu sözler yeme-içme öncesi, sırası ve sonrasında, selamlaşma, doğum, ölüm, bir işe-okula başlama anlarında ya da dua, beddua, yemin ederken sıklıkla kullanılan sözleri kapsamaktadır (Canbulat & Dilekçi, 2013). Kalıp sözlere örnek olarak *hoş geldiniz, ellerine sağlık, hayırlı olsun, Allah düşmanımın başına vermesin, sağ ol, Allah analı babalı büyüksün* gibi ifadeler verilebilir. Bir topluma özgü olduğu kabul edilen kalıp sözler, o toplumun kültürünü yansıtan önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir (Şen, 2020). Kültür ve

dil birlikteliğinin en temel göstergelerinden biri olan kalıp sözler (Sis & Gökçe, 2009) atasözleri, deyim ve ikilemelerde olduğu gibi aynı dile mensup bireylere bağlama uygun hazır kalıplar sunarak iletişimi kolaylaştırmaktadır (Gökdayı, 2008). Kültürel unsurların yanı sıra dinî inancın, bireyin iç dünyasının da yansıması olan kalıp sözler bu yönüyle etkili iletişim için temel unsurlardan biridir (Özdemir, 2015). Bu doğrultuda kalıp sözlerin Türkçenin söz varlığında önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

2. Cahit Sıtkı Tarancı

Köklü bir geçmişe sahip Türk edebiyatı geçmişten günümüze birçok şair ve yazar yetiştirmiştir. Bu şair ve yazarlardan her biri edebiyata farklı alanlarda önemli katkı sağlamıştır. Şiir sanatıyla ön plana çıkmış olan Cahit Sıtkı Tarancı (1910-1956) da Cumhuriyet Dönemi'nin önemli yazar ve şairlerinden biridir. Tarancı'nın en bilindik şiirleri arasında *Otuz Beş Yaş*, *Ömrümde Sükût*, *Memleket İsterim*, *Gün Eksilmesin Pencereden*, *Allah'ı Ararken* vb. örnek gösterilebilir. Şaire esas ününü kazandıran olay 1946 CHP şiir yarışmasında "Otuz Beş Yaş" adlı şiiriyle birincilik kazanmasıdır (Tonga, 2023). Bu eserinde de görüleceği üzere Tarancı, şiirlerinde genellikle sosyal olaylardan çok ölüm ve fanilik temalarını işlemiştir (Kaplan, 2017). Korkmaz ve Özcan (2009) da şairin büyük ve toplumsal meseleler yerine küçük insanın gündelik sorunlarını ve umutlarını ele aldığını belirtmektedirler.

Şiirde doğal bir söyleyişten yana olan Tarancı bu sebeple şiir yapısını basit tutmuştur (Kaplan, 2017). Şairin yazdığı dizeler incelendiğinde, kısa cümleler kullandığı görülmektedir. Kırmızı (2017), şairin hayatın felsefesi ile değil yaşanması ile ilgilendiğini bu sebeple şiirlerinde derin ve kapalı olmayan bir yapı olduğunu ifade etmektedir. Şiirlerinde bireyselliğin hâkim olması, şairin ele aldığı temaları ve kullandığı söz varlığını sınırlı bir hâle getirmiştir (Kurdakul, 1992). Bu sebeple şiirlerinde genellikle tabiat, duygu, yer, zaman, ses, renk gibi temalara ait kavramlar kullanmıştır (Türken, 2013). Şairin birçok şiirinde bu temalara ait kelimelerin kullanıldığı görülmektedir. Sâmanoğlu (1988), Tarancı'nın Türkçeyi en iyi şekilde kullanan ve ona yeni imkânlar kazandıran bir şair olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmanın kapsamı da şairin bu yönüyle yani söz varlığı ile ilgilidir.

Alan yazını incelendiğinde Cahit Sıtkı Tarancı ile ilgili yapılan az sayıda söz varlığı çalışması olduğu görülmektedir. Gümüş (2021), şairin Ziya'ya Mektuplar adlı eserindeki söz varlığını incelemiş ve isim, fiil, filimsi, sıfat, zarf, zamir, edat, bağlaç, ünlem, deyim ve atasözü başlıkları altında sınıflandırmıştır. Türken (2013) ise şairin şiirlerindeki kelime dünyasını incelemiş ve kelime sayısı, kelime çeşitleri, kelime sıklığı, isim ve sıfat tamlamalarını belirlemiştir. Karademir (2010) soruların Cahit Sıtkı'nın şiirlerindeki yerini incelemiş ve soruların, Cahit Sıtkı'nın dil ve üslubu üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanında Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirlerini dil bilimsel açıdan inceleyen çalışmalar da mevcuttur (Elyıldırım & Er, 2011; Özek, 2001). Bu çalışmanın amacı şairin şiirlerinde yer alan kalıplaşmış söz varlığı unsurlarının tespit edilmesidir. Ana dili öğretiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirmede edebî metinler önemli bir rol oynamaktadır (Göçer, 2010a). Bu durum edebî metinlerde yer alan söz varlığı unsurlarının belirlenmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Nitekim öğrencilerin dört temel dil becerisinin gelişmesi için söz varlığının yeterli bir düzeye ulaşması gerekmektedir (Kurudayıoğlu & Soysal, 2016). Aynı zamanda bir dilin söz varlığını tespit etmede edebî eserler temel araçlardan biridir. Bu sebeple Türk edebiyatının önemli şairlerinden biri olan Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirlerinde geçen söz varlığı unsurlarının belirlenmesinin ana dilinde kelime öğretimi açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirlerinde yer alan söz varlığı unsurlarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirlerinde kullanılan atasözleri nelerdir ve kullanım sıklıkları nedir?
2. Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirlerinde kullanılan deyimler nelerdir ve kullanım sıklıkları nedir?
3. Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirlerinde kullanılan ikilemeler nelerdir ve kullanım sıklıkları nedir?
4. Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirlerinde kullanılan kalıp sözler nelerdir ve kullanım sıklıkları nedir?
5. Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirlerinde kullanılan atasözleri, deyimler, ikilemeler ve kalıp sözlerin dağılımı nasıldır?

4. Yöntem

4.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirlerine ait söz varlığı unsurlarının belirlenmesi amaçlandığından doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen yazılı materyallerin çözümlenmesini içermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Doküman incelemesi, araştırma süreçlerinde hem diğer yöntemlerin tamamlayıcısı olarak hem de tek başına bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Bowen, 2009). Merriam (2018) dokümanların en iyi veri kaynaklarından olduğunu ifade ederek daha nesnel veri sunduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada da *Otuz Beş Yaş* kitabında yer alan şiirler doküman incelemesi yöntemi ile incelenmiştir.

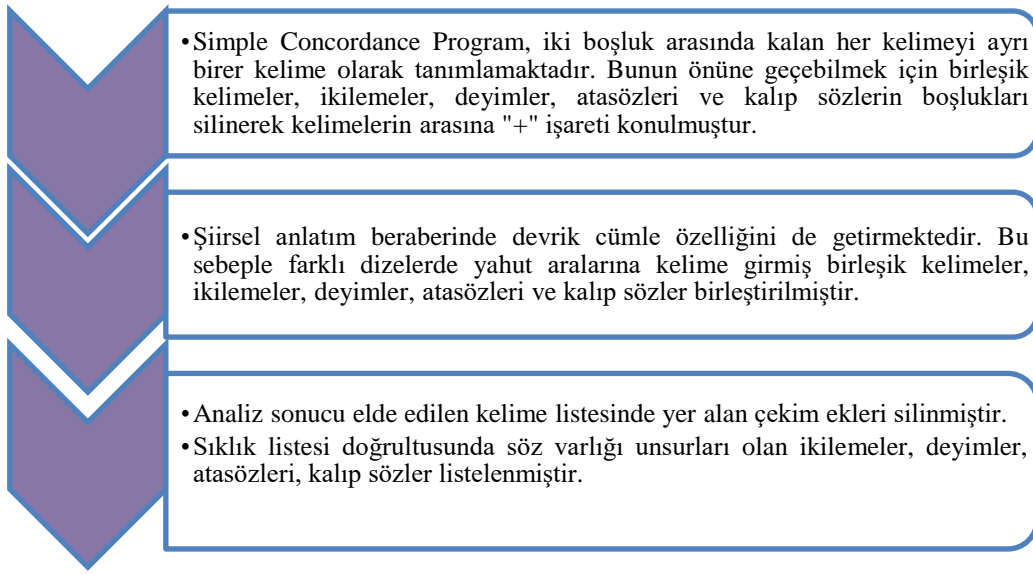
4.2. İncelenen Dokümanlar

Çalışmada, veri kaynağı Cahit Sıtkı Tarancı'nın bütün şiirlerini kapsamaktadır. Tarancı'nın bütün şiirlerinin yer aldığı *Otuz Beş Yaş* kitabı (Tarancı, 2023) temin edilerek söz varlığı unsurları incelenmiştir. Eserde 284 şiir bulunmaktadır. Çeviri Şiirler bölümünde yer alan 10 şiir çalışma kapsamına dâhil edilmemiştir. Bu doğrultuda çalışmanın veri kaynağını Tarancı'ya ait 274 şiir oluşturmaktadır.

4.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sürecinde öncelikle Tarancı'nın *Otuz Beş Yaş* şiir kitabı okunarak incelenmiş sonrasında şiirler bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Söz varlığı unsurlarının belirlenmesinde "Simple Concordance Program 5.0" kullanılmıştır. Oluşturulan metnin programda analiz edilme sürecinde şu adımlar uygulanmıştır:

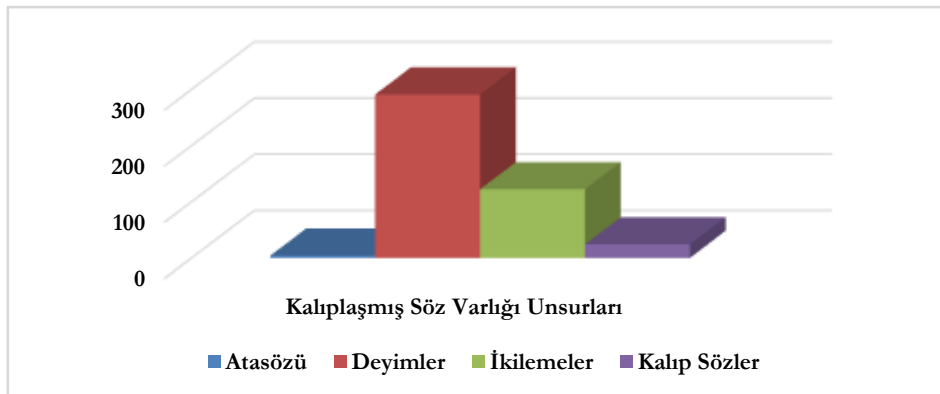
Şekil 1: Metinlerin Analiz Edilme Süreci



Verilerin analiz edilmesinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi, benzer verilerin çeşitli temalar etrafında bir araya getirilerek yorumlanmasını ifade etmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Çalışmada sıklık listesinden elde edilen söz varlığı unsurları deyim, atasözü, ikileme ve kalıp sözler kategorileri altında sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma yapılırken internet ortamında ulaşılan Türk Dil Kurumu Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü ile Atasözleri Sözlüğü (Aksoy, 1998a), Deyimler Sözlüğü (Aksoy, 1998b) ve Türkçe İkilemeler Sözlüğü'nden (Akyalçın, 2007) yararlanılmıştır. Sınıflandırma aşamasında iki alan uzmanının görüşüne başvurulmuş ve tespit edilen söz varlığı unsurlarının dâhil edildiği kategoriler karşılaştırılarak görüş birliğine varılmıştır. Yukarıda bahsi geçen kaynaklarda bulunmayan söz varlığı unsurları tartışılarak görüş birliği doğrultusunda sınıflandırmaya dâhil edilmiş ya da sınıflandırmadan çıkarılmıştır. Böylece çalışmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

5. Bulgular

Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirlerinde geçen söz varlığı unsurları Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2: Cahit Sıtkı Tarancı'nın Şiirlerinde Yer Alan Kalıplaşmış Söz Varlığı Unsurları

Şekil 2 incelendiğinde, Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirlerinde toplamda 441 tane kalıplaşmış söz varlığı unsurunun kullanıldığı, bu unsurlardan 291 tanesinin deyim, 122 tanesinin ikileme, 24 tanesinin kalıp söz ve dört tanesinin atasözü olduğu görülmektedir.

Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirlerinde yer alan atasözleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Cahit Sıtkı Tarancı'nın Şiirlerinde Yer Alan Atasözleri

Sıra No	Atasözü	Sıklık
1	Beterin beteri var.	1
2	Dağ dağa kavuşmaz insan insana kavuşur.	1
3	Görünen köy kılavuz istemez.	1
4	Ne yârden geçilir ne serden.	1

Tablo 1 incelendiğinde, Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirlerinde birbirinden farklı toplam dört atasözü kullanıldığı görülmektedir. Bu atasözleri *beterin beteri var*, *dağ dağa kavuşmaz insan insana kavuşur*, *görünen köy kılavuz istemez* ve *ne yârden geçilir ne serden* olarak sıralanmaktadır.

Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirlerinde geçen deyimler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Cahit Sıtkı Tarancı'nın Şiirlerinde Yer Alan Deyimler

Sıra No	Deyim	Sıklık	Sıra No	Deyim	Sıklık	Sıra No	Deyim	Sıklık
1	Kim bilir?	6	77	Deli divane ol-	1	153	Kendinden geç-	1
2	Uykusu kaç-	5	78	Dem sür-	1	154	Kendini kaptır-	1
3	Hâlden anla- (veya bil-)	4	79	Derde düş-	1	155	Kendini tut-	1
4	Teneffüs et-	4	80	Ders al-	1	156	Kısmeti kalk-	1
5	At koştur-	5	81	Dert anlat-	1	157	Korku sal-	1
6	Dile gel-	3	82	Dilinden düşürme-	1	158	Koynuna al-	1
7	Göz göze gel-	3	83	Dillere destan	1	159	Laf anlat-	1
8	Gözleri yaşar-	3	84	Dolup taş-	1	160	Maişet derdine düş-	1
9	Gün doğ-	3	85	Dört gözle bekle-	1	161	Mendil salla-	1
10	Hatırından çıkma-	3	86	Dörtlü kalk-	1	162	Mola ver-	1
11	Hayal kur-	3	87	Dünya gözü ile gör-	1	163	Müjde getir-	1
12	Aklından geç-	2	88	Dünyadan bihaber ol-	1	164	Mümkün ol-	1
13	Ayak uydur-	2	89	Dünyalara değişme-	1	165	Nefes al-	1
14	Boş dön-	2	90	Dünyayı tozpembe gör-	1	166	Nimet bil-	1
15	Düş kur-	2	91	Düşman kesil-	1	167	Nişan al-	1
16	El aç-	2	92	El at-	1	168	Olta at-	1
17	Gelip çat-	2	93	El birliği	1	169	Ortalığa düş-	1
18	Gözü yolda kal- /bırak-	2	94	El emeği	1	170	Oyun et-	1
19	Gurbete düş-	2	95	Eli değ-	1	171	Ömre bedel	1
20	Gücü yet-	2	96	El koy-	1	172	Ömür çürüt-	1
21	Güneş doğ-	2	97	Elden git-	1	173	Ömür geçir-	1
22	Hayra alamet değil	2	98	Eline geç-	1	174	Ömür sür-	1
23	Hüküm sür-	2	99	Elinden gel-	1	175	Öpüp başına götür-	1
24	İçi titre-	2	100	Eşik atla-	1	176	Para et-	1

25	İşten değil	2	101	Fal bak-	1	177	Para say-	1
26	Kadrini bil-	2	102	Farkına var-	1	178	Peşine tak-	1
27	Kâm al-	2	103	Farz et-	1	179	Rahat bırak-	1
28	Kanat çırp-	2	104	Fırsat bu fırsat	1	180	Rapor ver-	1
29	Karar kıl-	2	105	Fırtına kop-	1	181	Ruhunu sar-	1
30	Kemale er-	2	106	Gam eyle-	1	182	Rüyasına gir-	1
31	Kolu kanadı kırıl-	2	107	Gam yeme-	1	183	Sarmaş dolaş ol-	1
32	Medet um-	2	108	Gark et-	1	184	Selam al-	1
33	Mektup al-	2	109	Geçit ver-	1	185	Selam söyle-	1
34	Murada er-	2	110	Gelip çat-	1	186	Sevda çek-	1
35	Saltanat sür-	2	111	Geri ver-	1	187	Sevdaya tutul-	1
36	Seyre dal-	2	112	Gına gel-	1	188	Sokağa dökül-	1
37	Söz aç-	2	113	Göğüs ger-	1	189	Sona er-	1
38	Şaşırp kal-	2	114	Gökte ararken yerde bul-	1	190	Sorguya çek-	1
39	Veda et-	2	115	Gönlünü et-	1	191	Sözünün üstüne gel-	1
40	Yadigâr kal-	2	116	Göz değ-	1	192	Su al-	1
41	Yardıma koş-	2	117	Göz kırp-	1	193	Sürüp git-	1
42	Yer et-	2	118	Gözünde tüt-	1	194	Şafak at-	1
43	Yuva kur-	2	119	Gözünün yaşına bakma-	1	195	Şarkı tuttur-	1
44	Adı çık-	1	120	Gün doğ-	1	196	Şeytan tüyü ol-	1
45	Ağzı var dili yok	1	121	Haber sal-	1	197	Şifa ver-	1
46	Ağızdan baklayı çıkar-	1	122	Haber ver-	1	198	Taban tep-	1
47	Aklından zoru ol-	1	123	Haberi ol-	1	199	Temel tut-	1
48	Aklını çel-	1	124	Hapislerde çürü-	1	200	Tercüman ol-	1
49	Aklında tut-	1	125	Hasret kal-	1	201	Tozu dumana kat-	1
50	Alın teri	1	126	Hatırına getir-	1	202	Türkü tuttur-	1
51	Alıp vereme-	1	127	Hayale dal-	1	203	Uçup git-	1
52	Ant iç-	1	128	Hayatına kıy-	1	204	Uykusunu al-	1
53	Ateş al-	1	129	Hayır gelme-	1	205	Vaveyla kop-	1
54	Ayakta tut-	1	130	Hayra yor-	1	206	Veda et-	1
55	Ayrı düş-	1	131	Huzur ver-	1	207	Yan bak-	1
56	Bacası tüt-	1	132	Hüsnü kabul göster-	1	208	Yanıp tutuş-	1
57	Baş eğ-	1	133	Hüzün duy-	1	209	Yâr ol-	1
58	Başı darda kal-	1	134	İşlik çal-	1	210	Yarıda kal-	1
59	Başı dön-	1	135	İşık tut-	1	211	Yaraya merhem tutma-	1
60	Başına dert aç-	1	136	İçi sızla-	1	212	Yaşını başını al-	1
61	Başını alıp git-	1	137	İçi içine sığma-	1	213	Yelken aç-	1
62	Başını dinle-	1	138	İçine sin-	1	214	Yemeden içmeden kesil-	1
63	Başını taştan taşa vur-	1	139	İçinden gel-	1	215	Yok ol-	1
64	Bel bağla-	1	140	İmdada koş-	1	216	Yol aç-	1
65	Boğaz boğaza gel-	1	141	İş tut-	1	217	Yol göster-	1
66	Boşta kal-	1	142	İtişip kakış-	1	218	Yola çık-	1
67	Büyü bozul-	1	143	Kaçacak delik ara-	1	219	Yolculuk görün-	1
68	Can ver-	1	144	Kadrini kıymetini bil-	1	220	Yollara düş-	1
69	Cana can kat-	1	145	Kalbi titre-	1	221	Yolu düş-	1

70	Canı çık-	1	146	Kan akıt-	1	222	Yoluna gir-	1
71	Canı sıkıl-	1	147	Kan çık-	1	223	Yolunu kes-	1
72	Çileden çık-	1	148	Kanı kayna-	1	224	Yüzü gül-	1
73	Çilingir sofrası kur-	1	149	Karalar giy-	1	225	Yüzü olma-	1
74	Dağları düz et-	1	150	Kastı ol-	1	226	Zapt et-	1
75	Dalıp çık-	1	151	Kavak yeli es-	1	227	Zehir et-	1
76	Dar gel-	1	152	Kendine dert et-	1	228	Zevk duy-	1

Tablo 2 incelendiğinde, Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirlerinde 228'i farklı olmak üzere toplam 291 deyim yer aldığı görülmektedir. Bu deyimler arasında *kim bilir* 6 kez, *uykusu kaçmak* 5 kez, *hâlden anlamak/bilmek* ve *teneffüs etmek* 4 kez, *at koşturmak*, *dile gel*, *fark etmek*, *göz göze gelmek*, *gözleri yaşarmak*, *gün doğmak*, *hatırından çıkmamak* ve *hayal kurmak* 3 kez ve *aklından geçmek*, *ayak uydurmak*, *boş dönmek*, *düş kurmak*, *el açmak*, *gelip çatmak*, *gözü yolda kalmak*, *gurbete düşmek*, *gücü yetmek*, *güneş doğmak*, *hayra alamet değil*, *hüküm sürmek*, *içi titremek*, *işten değil*, *kadrini bilmek*, *kâm almak*, *kanat çırpma*, *karar kılmak*, *kemale ermek*, *kolu kanadı kırılmak*, *medet ummak*, *mektup almak*, *murada ermek*, *saltanat sürmek*, *seyre dalmak*, *söz açmak*, *şaşırp kalmak*, *veda etmek*, *yadigâr kalmak*, *yardıma koşmak*, *yer etmek* ve *yuva kurmak* iki kez kullanılmıştır. Tabloda belirtilen diğer deyimlerin ise birer kez kullanıldığı görülmektedir.

Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirlerinde geçen yer alan ikilemeler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Cahit Sıtkı Tarancı'nın Şiirlerinde Yer Alan İkilemeler

Sıra No	İkileme	Sıklık	Sıra No	İkileme	Sıklık
1	Bir bir	6	43	Diş diş	1
2	Pırıl pırıl	5	43	Döne dolana	1
3	Baş başa	4	44	Durup durup	1
4	Ev bark	4	45	Düşer düşmez	1
5	Olsa olsa	4	46	El ele	1
6	Renk renk	4	47	Er geç	1
7	Baştan başa	3	58	Eş dost	1
8	Kış yaz	3	49	Fakir fukara	1
9	Usul usul	3	50	Garip garip	1
10	Ayrı ayrı	2	51	Gelse gelse	1
11	Az çok	2	52	Gözü gönü	1
12	Çoluk çocuk	2	53	Güle güle	1
13	Dağ taş	2	54	Gümbür gümbür	1
14	Doya doya	2	55	Gürül gürül	1
15	Kendi kendine	2	56	Halka halka	1
16	Mavi mavi	2	57	Hayal meyal	1
17	Tel tel	2	58	İlgit ilgit	1
18	Sabah akşam	2	59	İç içe	1
19	Yaprak yaprak	2	60	İrili ufaklı	1
20	Yeşil yeşil	2	61	İyi kötü	1
21	Zaman zaman	2	62	Kaza belâ	1
22	Ağır ağır	1	63	Kolay kolay	1
23	Akıl fikir	1	64	Lapa lapa	1
24	Akşam akşam	1	65	Konu komşu	1
25	Akşam sabah	1	66	Kurt kuş	1
26	Altüst	1	67	Kurdu kuşu	1
27	Ayrılık gayrılık	1	68	Omuz omuz	1
28	Bağ bahçe	1	69	Perde perde	1

29	Bayram seyran	1	70	Petek petek	1
30	Boy boy	1	71	Pul pul	1
31	Burka burka	1	72	Sağa sola	1
32	Bütün bütün	1	73	Sarmaş dolaş	1
33	Cıvıl cıvıl	1	74	Sen ben	1
34	Çarşı pazar	1	75	Şeffaf mı şeffaf	1
35	Çeşit çeşit	1	76	Şırl şırl	1
36	Dal dal	1	77	Tane tane	1
37	Dalga dalga	1	78	Uzun uzun	1
38	Dalıp dalıp	1	79	Yan yana	1
39	Deli divane	1	80	Yazlı kışlı	1
40	Dinsiz imansız	1	81	Yer yer	1
41	Dirhem dirhem	1	82	Yıldızlı yıldızsız	1
42	Dirlik düzenlik	1			

Tablo 3 incelendiğinde, Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirlerinde 82'si farklı olmak üzere toplam 122 ikilemenin yer aldığı görülmektedir. Bu ikilemeler arasında *bir bir* 6 kez; *piril piril* 5 kez; *baş başa*, *ev bark*, *olsa olsa* ve *renk renk* 4 kez; *baştan başa*, *kış yaz* ve *usul usul* 3 kez ve *ayrı ayrı*, *az çok*, *çoluk çocuk*, *dağ taş*, *doya doya*, *kendi kendine*, *mavi mavi*, *tel tel*, *sabah akşam*, *yaprak yaprak*, *yeşil yeşil*, *zaman zaman* 2 kez kullanılmıştır. Tabloda belirtilen diğer ikilemelerin ise birer kez kullanıldığı görülmektedir.

Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirlerinde yer alan kalıp sözler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Cahit Sıtkı Tarancı'nın Şiirlerinde Yer Alan Kalıp Sözler

Sıra No	Kalıp sözler	Sıklık
1	Allah'ını seversen	2
2	Selam olsun	2
3	Allah'a ısmarladık	1
4	Allah'a çok şükür	1
5	Allah cümlemizin yardımcısı olsun	1
6	Allah çocuklarımıza acısın	1
7	Ben ettim sen etme	1
8	Bereket versin	1
9	Bugün var yarın yoğum	1
10	Cümlenin sağlığına duacıyım	1
11	Çok şükür	1
12	Geçtiğin köprüler sağlam tüneller aydınlık olsun	1
13	Haydi uğurlar olsun	1
14	Hamdolsun	1
15	Kurbanın olayım	1
16	Ne hâlimiz varsa götürüz	1
17	Ne gelen var ne giden	1
18	Ömrün güzel geçsin	1
19	Sağım sıhhatteyim	1
20	Yolun açık olsun	1
21	Yuf olsun bana	1
22	Zihin açıklığı versin	1

Tablo 4 incelendiğinde, Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirlerinde 22'si farklı olmak üzere toplam 24 kalıp sözün yer aldığı görülmektedir. Bu kalıp sözler *Allah'ını seversen*, *Allah'a ısmarladık*, *Allah'a çok şükür*, *Allah cümlemizin yardımcısı olsun*, *Allah çocuklarımıza acısın*, *ben ettim sen etme*, *bereket versin*, *bugün var yarın yoğum*, *cümlenin sağlığına duacıyım*, *çok*

şükür, geçtiğin köprüler sağlam tüneller aydınlık olsun, haydi uğurlar olsun, hamdolsun, kurbanın olayım, ne hâlimiz varsa görürüz, ne gelen var ne giden, ömrün güzel geçsin, sağım sıhhatteyim, yolun açık olsun, yuf olsun bana ve zihin açıklığı versin olarak sıralanmaktadır.

6. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ana dili öğretiminde söz varlığı, öğrencilerin dört temel dil becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Dinlediklerinden ve okuduklarından kazandıkları kelimeler ile alıcı söz varlığını oluşturan bireyler konuşurken ve yazarken üretici söz varlığı ile duygu ve düşüncelerini ifade etmektedirler. Alıcı söz varlığının gelişmesinde ve aktarılmasında temel kaynak olan Türkçe ders kitaplarının yanında edebî eserler de önemli rol oynamaktadır. Bu zenginleştirme ve aktarma şair ve yazarlar eserlerinde kullandıkları sözler ile gerçekleşmektedir (Uluçay, 2014). Bu çalışmada Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirlerinde yer alan kalıplaşmış söz varlığı unsurları incelenmiştir. Alan yazınında söz varlığı unsurları üzerinde fikir ayrılıklarının olduğu görülmektedir. Örneğin, Aksan (2015) söz varlığının kelime, atasözü, deyim, kalıp söz, kalıplaşmış söz, terimler ve anlatım kalıplarından meydana geldiğini dile getirmektedir. Ancak kalıp söz ve kalıplaşmış söz ifadeleri söz varlığı çalışmalarında belirsizliğe yol açmaktadır. Karademir (2019) bu karışıklığın önüne geçmek için kalıp sözler ile kalıplaşmış sözlerin aynı kavramı işaret etmesi gerektiğini belirtmiştir. Ancak bu çalışmada kalıplaşmış dil öğeleri ele alındığından Gökdayı'nın (2008) tasnifinin kullanılmasıyla bu karışıklığın önüne geçeceği düşünülmüştür. Bu tasnif deyim, atasözü, ikilemeler ve kalıp sözleri kalıplaşmış öğeler başlığı altında açıklamaktadır (Gökdayı, 2008). Ancak kalıp söz (ilişki sözleri) ile kalıplaşmış sözün tanımı, birbirlerinden ayrıldıkları nokta ve kesişme durumları araştırılarak kesin bir yargıya ulaşılması gerekmektedir. Zira bu durum gelecekte yapılacak söz varlığı çalışmalarının niteliğini etkileyebilir.

Çalışma sonucunda Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirlerinde toplam 441 tane kalıplaşmış söz varlığı unsurunun yer aldığı ve bu unsurların 291 tanesini deyimlerin, 122 tanesini ikilemelerin, 24 tanesini kalıp sözlerin ve dört tanesini atasözlerinin oluşturduğu belirlenmiştir. Araştırmada, Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirlerinde toplam dört atasözünün yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Şiir türü, düz yazının aksine tamamlanmayan cümleler ya da devrik bir anlatım barındırabilir. Bu durum çoğunlukla cümle biçiminde bulunan atasözlerinin şiir türünde az sayıda yer almasına yol açabilir. Bunun yanında Cahit Sıtkı'nın üslubu gereği şiirlerinde kısa, az heceli cümlelerin yer alması da (Sâmanoğlu, 1988) bu duruma yol açabilir. Ancak alan yazınında bu durumun yalnızca şiir türüne özgü olmadığı bulgulara da rastlanmıştır. Süğümlü ve Eraslan (2019), Türkçe ders kitaplarında kullanılan metin türleri ile bu metinlerde kullanılan kalıplaşmış söz varlığı unsurları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında ders kitaplarında en az sayıda yer alan kalıplaşmış söz varlığı unsurunun atasözü olduğunu tespit etmişlerdir. Bununla birlikte Türkçe ders kitaplarında kalıplaşmış söz varlığını inceleyen çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Akin, 2018; Geçgel, Kana & Öncü, 2022). Bu doğrultuda alan yazınının bu çalışmanın bulgusuyla örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmada, Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirlerinde 228'si farklı olmak üzere toplam 291 deyim yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanında Tarancı'nın şiirlerinde en fazla yer verdiği kalıplaşmış söz varlığı unsuru da deyimdir. Şiir, yapısı gereği mecaz ve yan anlamlı kelimelerden yararlanan bir türdür. Deyimleri oluşturan sözcüklerinden en az birinin gerçek anlamı dışında kullanılması bu unsurun şiirlerde sıklıkla kullanılmasına yola açabilir. Bunun yanında deyimlerin edebî ürünlerde kullanılması, anlatımı güçlendirip akıcılık kazandırdığından

(Göçer, 2010b) şiir türünde bu unsurdan yararlanılmasını sağlayabilir. Araştırmanın bu bulgusuyla paralel olmak üzere Türkçe ders kitaplarını inceleyen çalışmalarda en fazla kullanılan kalıplaşmış söz varlığının deyim olduğunu tespit eden çalışmalar bulunmaktadır (Bulut & Taçyıldız, 2020). Türler açısından ele alındığında alan yazınında yapılan çalışmalarda deyimlerin çeşitli metin türlerinde kullanıldığı görülmektedir. Kemiksiz (2022) Türkçe, Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki metinleri incelediği çalışmasında en az deyim yer aldığı türün şiir olduğunu ifade etmiş, bu duruma şiirlerin yapı gereği kısa yazılar olmasının sebep olabileceğini dile getirmiştir. Çalışmada deyimler belirlenirken sözlüklerden yararlanılmıştır. Ancak alan uzmanlarıyla istişare sonucunda şiirlerde sözlüklerde yer almayan birçok deyim yer aldığı görülmektedir. Nitekim, Güven (2023) de çalışmasında günlük hayatta kullanıldığı hâlde TDK sözlüğünde yer almayan deyimlerin olduğunu belirlemiştir. Bu açıdan deyimler sözlüğünün güncellenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirlerinde 82'si farklı olmak üzere toplamda 122 ikilemenin bulunduğudır. Bunun yanında Tarancı'nın şiirlerinde en fazla yer verdiği ikinci kalıplaşmış söz varlığı unsuru da ikilemelerdir. Anlamı zenginleştiren ve pekiştiren ikilemelerden şairler ve yazarlar tarafından sıklıkla yararlanıldığı belirtilmektedir (Özgür, 2023). Cahit Sıtkı'nın şiirlerinde ikileme sayısının fazla olması da şiirlerinin anlam yönünden zenginliğini göstermektedir. Araştırmada elde edilen son bulgu Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirlerinde 22'si farklı olmak üzere toplam 24 kalıp sözün bulunduğudır. Bu kalıp sözler arasında şükür bildiren ifadeler, dua ve beddua ifadeleri, yalvarma ve yakarış ifadeleri, yolcu etme, yola çıkma sırasında kullanılan ifadeler ve duygu durumunu bildiren ifadeler yer almaktadır. Şimşek (2022), Mehmet Akif Ersoy'un şiirlerinde yer alan kalıp sözleri incelediği çalışmasında 212 farklı kalıp söze rastlandığı tespit edilmiştir. Bu sözler arasında bu çalışmayla paralel olarak duygusal tepki dile getiren, dinî inançları bildiren ve genel bir davranış ve düşünce bildiren sözlerin daha fazla yer kapladığı belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirlerinde anlatıma zenginlik katan söz varlığı unsurlarından yararlandığı görülmektedir. Özellikle deyim ve ikilemelerin sıklıkla kullanılması Tarancı'nın şiirlerinin anlam yönünden zenginliğini ortaya koymaktadır.

Çalışmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Kalıplaşmış söz varlığının Türkçe öğretimi ve kültür aktarımındaki rolü göz önüne alındığında konuyla ilgili daha fazla çalışma yapılması beklenmektedir.
- Gelecekteki, öğrencilerin edebî metinlerden söz varlığı kazanma durumlarını ele alan uygulamalı çalışmalar yapılabilir.
- Kalıp söz ile kalıplaşmış söz arasındaki belirsizliğin ortadan kaldırılması için iki kavram arasındaki benzerlik ve farklılıkların derinlemesine incelendiği çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Aksan, D. (2011). *Türkçenin zenginlikleri, incelikleri* (3. bs.). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2015). *Türkçenin söz varlığı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, Y. (2001). Türkçede zaman anlatımı ve kimi ikileme yapıları. *XV. Dilbilim Kurultayı*, 24-25 Mayıs, İstanbul, s. 115-122.
- Aksoy, Ö. A. (1988). Atasözleri, deyimler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 10, 131-166.

- Aksoy, Ö. A. (1998a). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü I*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Aksoy, Ö. A. (1998b). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü II*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Akyalçın, N. (2007). *Türkçe ikilemeler sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baş, B. (2010). Söz varlığının oluşumu ve gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 137-159.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bulut, K. ve Taçyıldız, E. (2020). Farklı yayınevlerine ait 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kalıplaşmış söz varlığı açısından incelenmesi. *Journal of Turkish Language and Literature*, 6(4), 687-713.
- Canbulat, M. ve Dilekçi, A. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki kalıp sözler ve öğrencilerin kalıp sözleri kullanma düzeyleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(9), 217-232.
- Demir, C. (2016). Türkçe eğitim-öğretim programları ve kişisel söz varlığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 141-161.
- Doğan, Y. (2016). *Deyim yerindeyse*. Ankara: Pegem Akademi.
- Elyıldırım, S. ve Er, A. (2011). Cahit Sıtkı Tarancı'nın 'Ölüm I-II ile Otuz Beş Yaş' şiirlerinin göstergebilimsel çözümlemesi. *Folklor/Edebiyat*, 18(67), 37-60.
- Ergin, M. (2006). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Hatiboğlu, V. (1981). *Türk dilinde ikileme* (2. bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Geçgel, H., Kana, F. ve Öncü, B. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kalıplaşmış söz varlığı unsurları bakımından incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(4), 2214-2230.
- Göçer, A. (2010a). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies*, 5(1), 1007-1036.
- Göçer, A. (2010b). Türkçe öğretiminde çok uyaranlı bir öğrenme ortamı oluşturmak için seçkin edebî ürünlerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 341-369.
- Göçer, A. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin deyimleri kullanma yeterlikleri üzerine bir inceleme. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 4(13), 96-109.
- Gökdayı, H. (2008). Türkçede kalıp sözler. *Bilig*, (44), 89-110.
- Gümüş, A. (2021). *Cahit Sıtkı Tarancı'nın Ziya'ya Mektuplar adlı eserinde söz varlığı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, B. (2023). Günlük hayatta kullanılmasına rağmen TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü'nde yer almayan deyimlerin tespiti üzerine bir inceleme. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 410-422.
- Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Kelime sıklığı açısından Türk atasözleri üzerine bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 274-280.
- Güzel, A. ve Torun, A. (2012). *Türk halk edebiyatı el kitabı* (7. bs.). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve terimleri sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kaplan, M. (2017). *Şiir tahlilleri 2 - Cumhuriyet devri Türk şiiri* (26. bs.). İstanbul: Dergâh Yayınları.

- Karadağ, Ö. (2021). *Kelime öğretimi* (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Karademir, F. (2010). Bir dil ve üslup bileşeni olarak Cahit Sıtkı'nın şiirlerinde soru. *Turkish Studies (Elektronik)*, 5(4), 401-433.
- Karademir, F. (2019). Türkçe söz varlığı tasnifinde kullanılan bazı terimler üzerine. *Sciences*, 5(18), 736-744.
- Kavruk, H. ve Özlek, E. (2022). Söz varlığı ve unsurları. C. Çarkıt, & H. Kurnaz (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kelime öğretimi* içinde (s. 15-42). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kemiksiz, Ö. (2022). Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerde yer alan deyimler üzerine bir inceleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 1-12.
- Kenzhalin, K. (2017). Türk dünyasında deyim bilimi çalışmaları. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, (43), 107-124.
- Kırımlı, B. (2017). *Cumhuriyet devri Türk şiiri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Korkmaz, R. ve Özcan, T. (2009). Cumhuriyet dönemi Türk şiiri. R. Korkmaz (Ed.), *Yeni Türk Edebiyatı el kitabı* içinde (s. 237-341). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2007). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kurdakul, Ş. (1992). *Çağdaş Türk edebiyatı 3-Cumhuriyet dönemi* (2. bs.). İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Kurudayıoğlu, M. ve Dölek, O. (2019). Söz varlığı ve sözcük öğretiminin önemi. A. Okur, & G. Göçen (Ed.), *Türkçenin sözcük öğretimi* içinde (5. bs., s. 19-37). Ankara: Nobel.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2016) Cumhuriyet dönemi ilkököl Türkçe dersi öğretim programlarının söz varlığının geliştirilmesi açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 559-598.
- Merriam, S. (2018). *Nitel araştırma-desen ve uygulama için bir rehber* (3. bs.). (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Oğuz, M. Ö. (Ed.) (2012). *Türk halk edebiyatı el kitabı* (9. bs.). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Özbek, E. E. (2021). Türk dilinde "ikileme" terimi ve Tuva Türkçesi örneğinde ikilemelerin/ikili sözlerin semantik özellikleri üzerine. *Turkish Studies-Language*, 16(4), 2481-2510.
- Özdemir, C. (2015). Bir kültür unsuru olarak âşık edebiyatında kalıp sözler. *Journal of International Social Research*, 8(38), 286-294.
- Özek, F. (2001). Cahit Sıtkı Tarancı'nın ölümden sonra adlı şiirinin dilbilimsel açıdan incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 147-164.
- Özer, H. ve Demirtaş, Y. (2018). Yunus Emre divanında geçen ikilemeler üzerine. *Journal of International Social Research*, 11(60), 163-171.
- Özgür, U. (2023). Halk şairlerinin şiirlerinde geçen ikilemelerin anlam bağlamında değerlendirilmesi: Karacaoğlan ve Dadaloğlu örneği. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (12), 868-878.
- Roberts, B. (1992). The evolution of the young child's concept of "word" as a unit of spoken and written language. *Reading Research Quarterly*, 27(2), 125-138.
- Richards, J. C. ve Schmidt, R. W. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Routledge.

- Sağlam, M. Y. (2001). Atasözleri ve deyimlerde imgelem. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 18(1), 45-51.
- Sâmanoğlu, G. (1988). *Cahit Sıtkı Tarancı*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Sis, N. ve Gökçe, B. (2009). Gülten Dayıoğlu'nun çocuk öykülerinde yansımalar ve kalıp sözler. *Turkish Studies*, 4(3), 1975-1989.
- Süğümlü, Ü. ve Eraslan, A. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türleri ile kalıplaşmış söz varlığı ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 630-646.
- Şen, Ü. (2020). *Dil eğitiminin temel kavramları* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, N. D. (2022). Türkçe Eğitimi Açısından Mehmet Akif Ersoy'un şiirlerinde kalıp söz varlığının değerlendirilmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(Özel Sayı (Yüreklere Akif, Dillerde Hürriyet)), 105-122.
- Tarancı, C. S. (2023). *Otuz Beş Yaş* (72. bs.) (A. Bezirci, Der.). İstanbul: Can Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (TDK). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 5.06.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Tonga, N. (2023). Cahit Sıtkı Tarancı külliyyatına ilaveler. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (34), 439-471.
- Türken, N. (2013). *Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirlerinde kelime dünyası*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elâzığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uluçay, M. (2014). Destan şairi Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın söz varlığı. *Electronic Turkish Studies*, 9(9), 1023-1034.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Vygotsky, L. S. (2021). *Düşünce ve dil*. (B. Erdoğan, Çev.). İstanbul: Roza Yayınevi.
- Wrey, A. (2002). *Formulaic language and lexion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yurtbaşı, M. (2012). *Sınıflandırılmış atasözleri sözlüğü*. İstanbul: Excellence Publishing.

Extended Abstract

In mother tongue teaching, vocabulary plays an important role in the development of students' four basic language skills. Individuals who form receptive vocabulary with the words they acquire from listening and reading express their feelings and thoughts with productive vocabulary while speaking and writing. A word is defined as the smallest independent unit in a language (Richards & Schmidt, 2010). Vygotsky (2021) states that meaning is a fundamental criterion for a word and that words without meaning are empty sounds. Ergin (2006), on the other hand, emphasizes task and meaning and defines a word as a sound or sounds with meaning and grammatical task. The word, which is an element of both spoken and written language (Roberts, 1992), constitutes the basic element of vocabulary (Karadağ, 2021). In addition to words, there is also a stereotyped vocabulary formed by elements such as proverbs, idioms, reduplications and formulaic words in a language. The elements of stereotyped vocabulary have a number of structural features: these elements, which are stereotyped in the language, are arranged in phrases or sentences, consist of a limited number of words, and are included in certain types of sentences and phrases (Gökdayı, 2008). The presence of these elements makes communication in a language easier (Wray, 2002). In addition to Turkish textbooks, literary texts play an important role in the development and transfer of receptive vocabulary. This enrichment and transfer is realized through the words used by poets and writers in their works (Uluçay, 2014). Accordingly, the aim of this study is to examine the elements of stereotyped vocabulary in Cahit Sıtkı Tarancı's poems.

Since this study aims to determine the vocabulary elements of Cahit Sıtkı Tarancı's poems, document analysis method was used. Document analysis involves analyzing the written materials obtained for the purpose of the research (Yıldırım & Şimşek, 2018). Document analysis is used both as a

complement to other methods and as a stand-alone method in research processes (Bowen, 2009). Merriam (2018) states that documents are one of the best data sources and provide more objective data. In this study, the poems in the book *Otuz Beş Yaş* were analyzed using the document analysis method. In the study, the data source covers all of Cahit Sıtkı Tarancı's poems. The book *Otuz Beş Yaş* (Tarancı, 2023), which contains all of Tarancı's poems, was obtained and the elements of vocabulary were analyzed. There are 284 poems in the work. The 10 poems in the Translated Poems section were not included in the study. Accordingly, the data source of the study consists of 274 poems by Tarancı. In the research process, firstly, Tarancı's poetry book *Otuz Beş Yaş* was read and analyzed, and then the poems were transcribed on the computer. "Simple Concordance Program 5.0" was used to determine the elements of vocabulary. Content analysis method was used to analyze the data. Content analysis refers to the interpretation of similar data by bringing them together around various themes (Yıldırım & Şimşek, 2018). In the study, the vocabulary elements obtained from the frequency list were classified under the categories of idioms, proverbs, reduplication and formulaic words. At the classification stage, the opinions of two field experts were consulted and a consensus was reached by comparing the categories in which the identified vocabulary elements were included. Thus, the reliability of the study was tried to be ensured.

As a result of the study, it was determined that a total of 441 elements of stereotyped vocabulary were used in Cahit Sıtkı Tarancı's poems, 291 of these elements were idioms, 120 of them were reduplications, 24 of them were formulaic words and four of them were proverbs. In the study, it was found that a total of four proverbs were included in Cahit Sıtkı Tarancı's poems. Unlike prose, poetry may contain incomplete sentences or a deviated expression. This situation may lead to a small number of proverbs, which are mostly in the form of sentences, in the poetry genre. In addition, the fact that Cahit Sıtkı's poems contain short, few-syllable sentences due to his style (Sâmanoğlu, 1988) may also lead to this situation. In the study, it was found that Cahit Sıtkı Tarancı's poems contain a total of 291 idioms, 228 of which are different. In addition, the element of stereotyped vocabulary that Tarancı includes the most in his poems is idiom. Poetry is a genre that utilizes figurative and connotative words due to its structure. The use of at least one of the words that make up idioms outside its literal meaning may lead to the frequent use of this element in poems. Another finding obtained in the research is that there are a total of 122 reduplications in Cahit Sıtkı Tarancı's poems, 82 of which are different. In addition, the second most common element of stereotyped vocabulary in Tarancı's poems is doubling. It is stated that poets and writers frequently make use of reduplications that enrich and reinforce the meaning (Özgür, 2023). The high number of reduplications in Cahit Sıtkı's poems shows the richness of his poems in terms of meaning. The last finding of the study is that there are 24 formulaic words in Cahit Sıtkı Tarancı's poems, 22 of which are different. These words include expressions of gratitude, expressions of prayer and cursing, expressions of begging and supplication, expressions used during traveling, departure, and expressions expressing emotional state. Şimşek (2022) examined the formulaic words in Mehmet Akif Ersoy's poems and found 212 different formulaic words in his study. Among these words, in parallel with this study, it was determined that the words expressing emotional reactions, expressing religious beliefs and expressing a general behavior and thought occupied more space.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/4 2024 s. 1329-1343, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**SEZAI KARAKOÇ HİKÂYELERİNİN EKOELEŞTİREL BAĞLAMDA
İNCELENMESİ**

Bedirhan ÜNLÜ*

Geliş Tarihi: 23 Temmuz 2024

Kabul Tarihi: 25 Ağustos 2024

Öz

Sanayi Devrimi'nin ardından doğa üzerinde mutlak hâkimiyetini artıran insan, çevreyi kendi çıkarı doğrultusunda kullanmaya başlar. Ancak karşılaşılan olumsuz sonuçlar, çevre algısında değişimler yaşanmasına neden olur. Bu değişimler ışığında XIX. yüzyılın sonlarından itibaren çevreye yaklaşım tarzında bilimsel bakış açısı gelişir. Yeni bakış açısıyla birlikte insan diğer canlılar gibi doğanın hâkimi değil bir parçası olduğu kabul edilir. Çevre ile edebî metinlerin ilişkisini inceleyen ekoeleştiri kuramı, yeni çevre yaklaşımının ardından yaygınlık kazanır. Bu çalışmada da ekoeleştirel kuram bağlamında Sezai Karakoç'un hikâyeleri incelenmektedir. Doğa, Sezai Karakoç'un öykülerinde bireyin özünü oluşturan özelliğiyle ortaya çıkar. Doğadan kopma esas itibarıyla özden de uzaklaşma anlamına gelir. Doğayla özdeşleşemeyen, ondan ayrılarak kentte tutunmaya çalışan insanlar, hikâyelerde bunaltılarını yaşamak zorunda kalırlar. Aynı zamanda doğanın bilinçsizce tahrip edilmesi hayvanları da olumsuz anlamda etkiler. Hayvanlar tarafından insanlara karşı gelişen olumsuz tavır ve davranışlar da Sezai Karakoç'un doğa aracılığıyla vermek istediği mesajlar arasındadır.

Anahtar Sözcükler: Doğa, Sezai Karakoç, hikâye, ekoeleştiri.

**INVESTIGATION OF SEZAI KARAKOÇ STORIES IN AN
ECOCRITICAL CONTEXT**

Abstract

After the Industrial Revolution, people, who increase their absolute dominance over nature, begin to use the environment in their own interest. However, the negative results encountered cause changes in the perception of the environment. In the light of these changes, from the end of the XIX century, the scientific perspective develops in the way of approaching the environment. With the new perspective, it is accepted that humans are a part of nature, not the ruler of it, like other living creatures. Examining the relationship between the environment and literary texts, the theory of ecocriticism becomes widespread after the new environmental approach. In this study, the stories of Sezai Karakoç are examined in the context of ecocritical theory. Nature emerges with the feature that constitutes the essence of the individual in Sezai Karakoç's stories. Detachment from nature essentially means moving away from the essence. People who cannot identify with nature, who try to hold on to the city by leaving it, have to experience their depression in stories. At the same time, unconscious destruction of nature negatively affects animals. Negative attitudes and behaviors developed

* Arş. Gör. Dr.; Fırat Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, bunlu@firat.edu.tr

by animals towards people are among the messages that Sezai Karakoç wants to give through nature.

Keywords: Nature, Sezai Karakoç, story, ecocriticism.

Giriş

Canlıların kendi aralarındaki ve içinde buldukları çevreyle olan ilişkilerini inceleyen “Ekoloji sözcüğünü ilk kez 1896’da Alman biyolog Ernst Haeckel ortaya atmıştır. Yunanca yer anlamına gelen ‘okikos’ ve bilim anlamına gelen ‘logos’ sözcüklerini birleştiren Haeckel, ‘Ekoloji’ sözcüğünü türetmiştir.” (Oppermann, 2012, s. 10). Yeryüzünde yaşayan canlılara bilimsel olarak bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşılması on dokuzuncu yüzyılın sonlarından itibaren hızlanır. “1870’li yıllarda ünlü doğa yazarı ve natüralist John Muir (1838-1914) ilk kez doğanın yaşam hakkını savunup yazılarında insanın çevreye karşı sorumluluk taşıdığını dile getirmeye” (Özdağ, 2017, s. 7) başlamasıyla geleneksel insan-doğa ilişkisi değişir. Sanayi Devrimi’yle birlikte doğa üzerinde tahakkümünü artıran insan, çevreye verdiği zararın da farkına varır. Tahrip edilen yeşil alanlar, kirletilen sular, baskı altına alınan bitki ve hayvan türleri gibi büyük ekolojik sorunlar, kendisini doğanın en tepesine konumlandıran insan tarafından gerçekleştirilir.

Günümüzde küresel bir kriz hâline gelen iklim değişikliği ve yarattığı olumsuz sonuçlar, dünyanın yüz yüze kaldığı büyük sorunların başında gelir. Bilinçsizce tüketilen kaynaklar iklim değişikliğinin de tetiklemeyle göçlere neden olurken artan ekonomik krizlerle beraber sorunlar yumağı küresel çapta genişlemektedir. Göçler hem çevre üzerinde baskıyı artırmakta hem de mevcut kaynakların dengeli dağılımını olumsuz yönde etkilemektedir. Böylece ekonomik açıdan insanlar arasında oluşan gelir adaletsizliği her geçen gün artmaktadır. Hükümetlerin ekonomik krizlerle mücadelesi bir taraftan doğayı ötelemelerine neden olurken diğer taraftan ülkeler arası mücadeleyi derinleştirir. Böylece doğal kaynaklar tabiat ortamı ve gelecek nesiller düşünülmeden tahrip edilir.

İnsanlığın karşılaştığı yaklaşık son yüz elli yıldaki geniş çaptaki küresel kriz ortamı, doğal olarak edebî metinlerde de kendisine yer bulur. Edebiyatın hangi türünde olursa olsun “Sanatkarın karşısındaki model yaşanılan dünyadır.” (Özcan, 2017, s. 194). İçinde bulunulan dünya sanatçının çevreye bakış açısıyla şekillenir. Kuram açısından edebiyat ile çevre arasındaki ilişkinin incelenmesi yirminci yüzyılın sonlarına doğru başlar. Edebî metinleri çevreci bir bakış açısıyla ele alan “ekoeleştirenin terim olarak ilk kullanımı 1978’de William Rueckert’in ‘Literature and Ecology’ [Edebiyat ve Ekoloji] adlı makalesinde görülmektedir.” (Oppermann, 2012, s. 10). Çevre bilimi ile edebiyat incelemelerini bir araya getiren ekoeleştiri kuramı, aynı zamanda kültürel unsurlar ile ekolojiyi de bünyesinde barındırır.

William Rueckert’in terim olarak kazandırdığı ekoeleştiri kuramının küresel çapta yaygınlık kazanması 1990’lı yıllardan itibaren hızlanır. 1992 yılında ABD’de kısa adı ASLE olan Edebiyat ve Çevre Çalışmaları Derneği kurulmuş, bir sene sonra ise ekoeleştirenin resmî dergisi olan ISLE’nin yayın hayatı başlar. (Özdağ, 2017, s. 35). Böylece yirminci yüzyıldan itibaren görülen ve etkisi yirmi birinci yüzyılda da katlanarak artan küresel çevre krizi edebiyat araştırmalarında yerini alır.

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren Türkiye’de de ekoeleştirenin yaygınlık kazandığı görülmektedir. Serpil Oppermann ile Ufuk Özdağ Türkiye’deki ekoeleştiri alanındaki çalışmalara öncülük yapan araştırmacılarıdır. Aynı zamanda Türk edebiyatında öne çıkan edebî

metinlerin ekoeleştirme bağlamında incelenmesi de son yıllarda artmaktadır. Nitekim toplumu bilinçlendirme ve mesaj verme bu kuramın başlıca özelliğidir. “Eleştiriye ekolojik evrenden yaklaşım niyetin alt ifade kalıplarıyla birlikte çeşitli mesajlar gönderme arzusunun nihai tavrıdır.” (Arslan, 2024, s. 132). Yapılan çalışmalar, topluma çeşitli mesajlar vermekle birlikte Türkiye’nin de maruz kaldığı çevre krizine karşı bilincin artırılmasına katkıda bulunmaktadır. Bu çalışmada da modern Türk şiirinin önde gelen isimlerinden Sezai Karakoç’un hikâyeleri ekoeleştirme bağlamında okumaya tabi tutulmaktadır.

Sezai Karakoç 1950’li yıllardan itibaren modern Türk şiirinde ortaya çıkan ve etkisi günümüzde hâlâ devam eden İkinci Yeni şiir hareketinin içerisinde değerlendirilir. Karakoç, sanatkarlık yönü itibarıyla şair kimliği öne çıkarken aynı zamanda hikâyeler de kaleme alır. Ancak sanatçı kişiliğine genel olarak bakıldığında “Onu bir hikâyeci olarak nitelemek doğru olmaz. O, evvela şairdir.” (Karataş, 2021, s. 494). Sanatçı kişiliği yönüyle hikâye yazarlığı Karakoç’un şiirinden sonra gelir. Ayrıca “Sezai Karakoç öykücülüğünün 1950 sonrası İkinci Yeni Hareketi ve onun öyküdeki yansıması olan 1950 öykücülüğü ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür.” (Tosun, 2023, s. 209). İlk hikâyelerini 1970’den itibaren yayımlamaya başlayan Sezai Karakoç, bütün hikâyelerini *Meydan Ortaya Çıktığında* ve *Portreler* başlıkları altında kitaplaştırır. Hikâyelerinde genel olarak ölüm, yalnızlık, yabancılaşma, ötekileşme, dönüş, çarpık kentleşme, doğa... gibi temalara yer verir.

Modern kent yaşamının bireyler üzerindeki olumsuz etkileri ve doğaya dönüş teması hikâyelerinde sıklıkla işlenir. Doğa, Karakoç’un hikâyelerinde “diriliş”in ana sembollerinden biridir. “Sezai Karakoç’un hem bütünüyle şairliğinin, yazarlığının, düşünürülüğünün sınırlarını belirlediği dünyanın hem de bu dünya içindeki tahkiye dünyasının içbağını, uzak ve yakın çağrışımları, yüklediği/yüklediği düşünsel, felsefi anlamlarıyla birlikte diriliş kavramında aramak ve bulmak gerekir.” (Su, 2010, s. 354). Ele aldığı hikâyelerinde doğaya gidiş/yöneliş bireyin esas itibarıyla “öz”üne dönüşü, dirilişi anlamına gelir. Yazar, ele aldığı hikâyelerinde kendisiyle özdeşleşen diriliş düşüncesini yansıtır. Bu düşünceyi yansıtan metaforik kullanımların başında da doğa gelir. “Onun eserlerinde doğa her daim maneviyatın bir parçası olduğu için derin ekoloji ve mistik ekolojiye benzer önermeler sunmuştur.” (Kara, 2022, s. 287). Doğayı algılayış düşüncesinin ortaya konulması sanatçının düşünce evreninin temelini oluşturan diriliş felsefesinin anlamlandırılmasına yardımcı olur. Şiirlerinde Doğu ve İslam düşüncesini merkeze alan şair Sezai Karakoç, hikâyelerinde bu bakış açısının yanı sıra çevreye karşı tutumunu da yansıtır. Kent ve kentleşme sorunu, doğanın tahribi, doğayla özdeşleşme ve doğanın üstünlüğünün kabulü hikâyelerinde yer alır. Aynı zamanda doğaya karşı yer yer geleneksel bakış açısının devam ettiği de görülür.

1. Doğal Ortamı Bozan Mekân: Kent

Türkiye’de kentleşme süreci yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren gittikçe artan sosyolojik bir gerçekliktir. Artan nüfus, toprak reformunun istenilen düzeye ulaşmaması, sağlık ve eğitim kurumlarının kırsalda yetersiz kalması, ulaşım ve ekonomik sorunlar kentlere göçü hızlandırır. Kentlerde gittikçe artan hızlı nüfus; uyumsuzluk, bunaltı, yalnızlık gibi yeni sosyo-kültürel olguları ortaya çıkarmaya başlar. Geleneksel yaşamdan bir anda hızla genişleyen kent hayatının bireyler üzerindeki olumsuz etkileri gözlemlenir. Bir önceki neslin doğayla iç içe yaşamı, yerini “yeni insan” ve “yeni kent” hayatına bırakır. Ortaya çıkan bu yeni sosyal ve kültürel ortama ayak uydurmaya çalışan birey, bunaltılarıyla iğreti bir yaşamın öznesi hâline gelir. Nitekim “Bireysel olanın toplumu, toplumsal olanın da bireyi etkilediği bir ortamda, bilinç

sahibi her insanın yaşadığı bu bunaltı, değerler dizgesinin içselleştirilmesine yardımcı olur.” (Deveci, 2012, s. 176). Yalnızlaşma, yabancılaşma ve ötekileşme gibi ortaya çıkan olumsuz varoluşsal durumlar geleneksel doğa yaşamını arkasında bırakıp kent yaşamına adapte olmaya çalışan bireyler üzerinde tahakkümünü artırır.

1933’te Diyarbakır’ın Ergani ilçesinde dünyaya gelen Sezai Karakoç, Türkiye’de 1950’li yıllardan itibaren hız kazanan kentleşme sorununa tanıklık eder. 1950’de üniversite tahsili için Ankara’ya gelen Karakoç, ülkede yaşanmaya başlayan hızlı göç dalgasını tam da bu tarihlerde yakından tanır ve gözlemler. Kaleme aldığı hikâyelerinde eski ile yenin karşılaştırmasını doğa-kent çatışması şeklinde konumlandırır. Sezai Karakoç bu yönüyle “doğa yazarı” özelliği gösterir. “Doğa yazarı, insan faaliyetleriyle eşsiz doğanın bozulmuş olmasını, yabancı alanların şehirleşmeden ve endüstrileşmeden bunalan modern insanın doğadan kopukluğunu, bakir kalmış topraklara duyulan tutkuyu ve nice konuları sanat ve teknik bilimi birleştirerek anlatır.” (Özdağ, 2017, s. 50). İlk olarak *Diriliş* dergisinde yayımlanan “Meydan Ortaya Çıktığında” hikâyesinde Karakoç, doğrudan kent eleştirisine giriş yapar. “Kentten özümü attılar biliyorum.” (Karakoç, 2022a, s. 7) söylemi, kendiliğe ait varoluş değerlerinden kopmanın kaynağına göndermede bulunur. Yazara göre kent yön imgelemi açısından daima aşağıda olmalıdır. Aşağıda ve doğasından bozulmuş bir hâlde varlığını sürdürür. Kent eleştirisinin açık ifadelerle yapıldığı aynı hikâyenin “çağırış” başlıklı dördüncü bölümünde “kent aşağıda, günlük yalana batmış.” (Karakoç, 2022a, s. 37) bir şekilde dile getirilir. Kent hem aşağıdadır hem de günlük kavgaların yaşandığı, gerçeklerin içinde yer almayan bir yapıya sahiptir. Yalanın olduğu bu yer doğa(l)dan uzaklaşmıştır.

Yön imgelemine bağlı olarak kentin aşağıda yer alması “Ziyaret”te de ortaya çıkar. Hikâyede birkaç ölüye dirilme imkânı verilerek fantastik bir kurgu yaratılır. Dirilen ölülerin mezarları dağda yer alırken yaşayanlar aşağıda hayatlarını devam ettirmektedirler. Bu duruma şaşırın ölüler kenti dolaşmaya çıkarlar. Gördükleri manzara karşısında “Derhâl terkedelim bu kenti. Bu kent ölmüş.” (Karakoç, 2022a, s. 65) diyerek kentin canlılar üzerindeki olumsuz etkisini dile getirirler. Dirilen ölülere göre kentteki asıl ölümler bu insanlardır. Kentteki insanlar “Ölmeden önce ölmüşler[dir].” (Karakoç, 2022a, s. 67). Kendi doğasından vazgeçen insanlar yeni hayat tarzlarını (kahvehaneye gitmek, evden çıkmamak, çarşıları boşaltmak vs.) benimsemeye çalışırlar. Karakoç, düz yazılarında da yeni kurulan kent yaşamına aynı bakış açısıyla yaklaşır. “Yeni kurulan şehirler, çevresiyle, tarihle uyuşabilmiş midir? Bugüne kadar ki örnekleriyle hayır!” (Karakoç, 1969, s. 252) diyen Sezai Karakoç, yeni kurulan şehirlerdeki uyumsuzluğa dikkat çeker. “Ziyaret”te yeni yaşam biçiminde kent aşağıda, doğal ortam olan “dağ”dan uzaktadır. Benzer şekilde “Dağ” başlıklı hikâyede doğal olan dağda bulunurken yapay olan kent ise yine aşağıda konumlandırılarak eski ile yeni karşılaştırılması yapılır. Hikâyenin hemen girişinde “Dağa çekilmiş ve bir mağaraya yerleşmişti. Bir aziz olmak, bir veli sayılmak için değil. Zaten, o, eski zamanlardaydı. Şimdiyse, dağa çekilen insana deli ya da beceriksiz gözüyle bakılır.” (Karakoç, 2022b, s. 93) denilerek modern insanın bakış açısı yansıtılır. Modern görüşün aksine buraya çıkmak bilincin gerçekleşmesi için gereklidir. “Kişinin kendilik bilincine kavuşması, öncelikle “dıştanlık”ın kör bataklıklarına saplanmadan kendi içine dönmesine ve orada oturmayı öğrenmesine bağlıdır.” (Korkmaz, 2008, s. 30). Doğalın olduğu yerde sular “berrak”, “Kırlı çamaşırlar yıkanmamış.” (Karakoç, 2022b, s. 93)’tır. Ancak “Şehir, ta aşağılarda, bir canavar ölüsü gibi uzanmış yatıyordu.” (Karakoç, 2022b, s. 93) denilerek ölü bir canavara benzetilir. Şehirde doğal yaşama ait bir belirti yoktur. Kent “yatağı kurumuş bir

nehir kalıntısı ya da yatağı gibi” (Karakoç, 2022b, s. 96) uzanmaktadır. Kent ışıklarıyla yapay bir nehre benzer; ancak bu nehir kurumuştur ve canlılığından eser yoktur.

Doğal ortamdan uzaklaşarak kente gelenler için karşılaşılan manzara son derece yıkıcı ve yutucudur. Bu durum sadece insanlar için geçerli değildir. Doğada bulunan diğer canlılar için de kente girmek, yutuculuğu görmek demektir. “Bülbül” hikâyesinde insanlar tarafından tuzağa düşürülen, eşini aramaya kente gelen bülbülün karşılaştığı manzara “Toz toprak vardı bu dünyada. Hızla geçen ve ortalığı gürültüye boğduğu için yüreğini hoplatan otomobillere bir anlam veremiyordu. Bunları, bir tür canavar gibi düşünüyordu.” (Karakoç, 2022b, s. 109) sözleriyle anlatılır. Bülbül, doğada annesi ve sevdikleriyle huzurlu bir ortamda bulunur. Doğa burada huzur ortamının simgesidir. Kent ise kaosun, karmaşanın merkezidir. Doğal ortamı bozan otomobillerle karşılaşmak bülbül için dayanılmaz bir durumdur. Canavar gibi olan bu makineler bülbülü fazlasıyla korkutmaya yetmiştir. Benzer şekilde “Kiralık Bir Ev”de başkarakter eski; fakat doğal ortamı bünyesinde barındıran mahalleden ayrıldığında otomobillerin tahrip edici özelliğiyle karşılaşır. Bu durumu “Tekrar ana caddeye çıktığımda, otomobillerin rüzgârı, âdeta, yüzüme, şimdiki zamanın, 20. yüzyıl teknik havasının bir şamarı gibi çarptı.” (Karakoç, 2022b, s. 125) sözleriyle dile getirir. Modern zamanın doğal ortam üzerindeki yıkıcı etkisi kentin en somut simgelerinden olan otomobiller aracılığıyla aktarılır. Fossil yakıtlarla çalışan bu makineler doğal ortamı bozdukları kadar kentte yaşayan insanları da rahatsız eder. Ancak kentlerin bu yapay canlılıklarına rağmen “Geç Kalan Adamın Öyküsü”nde “Yine de tabiat, insanların kentinden daha canlıydı.” (Karakoç, 2022b, s. 14) denilerek yapay canlılığın birey üzerinde olumlu etkisinin bulunmadığı vurgulanır.

Doğal olmayan kent yaşamı, bireyleri yaradılışının özünden uzaklaştırarak “Toksik bedenler” (Yazgünoğlu, 2012, s. 352) hâline getirmiştir. Kentlerin getirdiği bozulmuş ortam karşısında insan bu çevresel mekânı içselleştirmeye başlar. “Meydan Ortaya Çıktığında” hikâyesinin beşinci bölümü olan “genişletilmiş bir an”da kente adapte olmaya çalışan bireylerin bunalıtısı dile getirilir:

Akşamları gün batıp göğün kurşuni rengi cami kubbelerinin gerçekten kurşunla kaplı üstlerine yavaş yavaş inerken, şehir, içinde bulunulan zamanı derleyip topluyor, âdeta onu kirli bir çıkmın gibi bulutların arasına yolluyor ve insanlar, yüzyıllar sonraki büyüklüğün dayanılmaz büyüklüğüyle ilkin sokaklarda, sonra evlerde, sonra odalarında, sonra yataklarında ve sonra düşlerinde ve kâbuslarında bir mum gibi eriyorlardı. (Karakoç, 2022a, s. 44).

Kent, doğal yaşamın tam zıddında konumlanarak bireyi kendi ortamına adapte etmeye çalışır. Bozulan, doğal ortamından kopan, yalnızlığın, yabancılaşmanın içinde bulunan yeni “toksik insan” tipi, yeni yaşam şartlarına kendince ayak uydurmaya çalışmaktadır. Bu doğrultuda “Tuzak Ya Da Son Günler”de Halil Bey, kentin tozlu yaşamını içselleştirmiş olarak okuyucunun karşısına çıkarılır. Sabah erken kalkan Halil Bey’in zihninde beliren düşünceler “Kömür tozları âdeta havada uçuşuyordu. ‘İyi ki güneş vurmuyor evime!’ diye düşündü. Odaya gün vursa, kömür tozları gözle görülür bir hâl alırdı.” (Karakoç, 2022b, s. 40) sözleriyle dile getirilir. Halil Bey, kente yerleştiğinden itibaren doğrudan güneşi gören, sabahları güneş ışığını alan bir evde oturmamıştır. Doğayla iç içe olan kasabada ise tam tersi bir hayatı olmuştur. Çocukluğunda kasabadaki evlerinde kuşların ötüşünü, güneşin doğuşunu her taraftan izleyebildiği yeşil çayırlar vardır. Ancak büyük kente geldikten sonra bu yaşamı geride kalmış ve evine güneşin doğmayışını memnuniyetle karşılar bir hâle gelmiştir. Kasabanın her

tarafından izlenebilen güneş de kentte birkaç ev değiştirmesine rağmen yoktur. Kentin büyük kısmı bu manada doğallıktan ayrılmıştır.

Kente uyum süreci çağın sosyo-kültürel sorunudur. Anlatıcı, “Dönüş”te bu durumu “Bu çağın yazgısı buydu. Her şey ve herkes, küçükten büyüğe, azdan çoğa, sâdeden yoğuna, karmaşığa, doğal olandan yapma olana doğru gidiyor, kayıyor, akıyordu.” (Karakoç, 2022b, s. 64) diyerek açıkça dile getirir. Hikâyede doğaya dönüş izleği doğa ve kent yaşamı ile verilir. “Dönüş”te kent insanının hemen her yönden kuşatıldığı, sıkıştırıldığı, sunduğu öğeler ve bunların dayattığı düzen tarafından âdeta hapsedildiği iddia edilmektedir.” (Özer, 2016, s. 201). Doğada güneşe çıkan başkarakter “Her şeyinin, duygu ve düşüncelerinin bile yapay olduğu o büyük kent.” (Karakoç, 2022b, s. 55) ortamında güneşin beton zemine vurduğu pastaneye sığınır. Pastanede karşılaştığı garson da “Şehirde kala kala, daha doğrusu, kapalı yerde, pastahane hizmet ede ede doğasını yitirmiş bir yüz.” (Karakoç, 2022b, s. 56) şeklinde tasvir edilerek toksikleşmiş bedene göndermede bulunulur. Güneşle birlikte doğadaki diğer unsurlar da kenttekilerden farklıdır. Doğadaki hafif bulutlar, “Kentte duman yığını iken burada anlam yüklü[dür].” (Karakoç, 2022b, s. 57). Doğaya ait temel unsurlardan gökyüzü ve toprak kentte tamamen kirlenmiş, insanlar tarafından yapay bir hâle getirilmiştir. Yapay ortamdan ayrılıp doğaya dönmek, insanın toksinlerinden arınması ve özüne dönmesi anlamına gelir. Hikâyede geçen “Sen de tabiata dönmekle aslına dönmüş oluyorsun” (Karakoç, 2022b, s. 58) ve “Belki de tabiata dönüşün, bir direniş, gerekli bir tatildir.” (Karakoç, 2022b, s. 59) söylemleriyle dönüşün birey için zorunluluk olduğu belirtilir. Toksine maruz kalan insanın aynı zamanda ruhu “bitlenir”. Yazara göre “Sılaya dönüş, bitlerden ayıklanmaktır.” (Karakoç, 2022b, s. 64). Ruhun bozulmasına neden olan unsurlar kentlerde sürekli bulunur. Bu durum, “Büyük şehirde, deniz bir hapisane, bahçeler hapisane, caddeler, sinemalar, tiyatrolar hep hep hapisane.” (Karakoç, 2022b, s. 62) şeklinde belirtilirken hapisanelerin insanlar için birer kapatılma yeri olmasına göndermede bulunur. Kirletilmiş, yazarın ifadesiyle “bitlenmiş” ruh, doğadan ne kadar uzaklaşırsa kendisine ve topluma karşı kaçınılmaz şekilde yabancılaşır. Kent, bu yabancılaşmanın ana kaynağını oluşturur.

2. Doğa Karşısında İnsan / İnsan Karşısında Doğa

Doğal hayatın bozulmuşluğunu simgeleyen kentlerin arka planında onları inşa eden insan bulunur. Yüzyıllar boyunca kendi çıkarını önceleyen insanlar, “Descartes’in temellerini attığı ‘Düşünüyorum, öyleyse varım’ felsefesi ile kendilerini ‘Üstün canlı’ olarak ayrıcalıklı bir konuma yerleştirdiklerinden, insan olmayan canlıları ve cansızları kendi istekleri doğrultusunda şekillendirmişleridir.” (Yılmaz, 2012, s. 130). Uzun yıllar insanlık; bu tarz geleneksel ve hümanist bakış açısıyla kendisini tabiatın sahibi olarak görmüş ve doğa üzerinde her türlü kullanım hakkına sahip olduğunu düşünmüştür. Ancak “Her şey bir can/ruh taşır ve bu yönüyle her şey birbiriyle bağlantılıdır anlayışı çerçevesinde doğan ekoloji, aslında doğa üzerinde hüküm sahibi olduğunu, hak sahibi olduğunu iddia eden insanoğlunun ben merkezci algısını yıkmayı amaçlamaktadır.” (Yalçın, 2022, s. 306). Kentler ise insanların tahrip gücünün somut mekânları şeklinde ortaya çıkarken esas sorun insanın doğa üzerindeki ben merkezci düşüncesinden kaynaklanır. İnsanların bu düşüncelerinin değişmesi veya doğa üzerindeki eylemlerini durdurması tabiatın kendisini yenilemesine/onarmasına imkân verir. Karakoç’un kaleme aldığı “İz” hikâyesinde insanlar kentten ayrıldıklarında doğa kendisini temizlemiş bir hâlde ortaya çıkar. Hikâyede “Kentte kimse kalmadığı için su tertemizdi. Suyu bulandıracak kimse kalmamıştı.” (Karakoç, 2022a, s. 49) denilerek doğayı tahrip eden esas unsurun insan

olduğuna dikkat çekilir. Çünkü insan doğaya karşı her türlü tahakkümü kurmaya kendisini yetkili görür. “Gezi” hikâyesindeki “Düşmanlık olsun diye birbirlerinin bağ ve bahçelerini tahrip etmeleri, günlük olaylardandı.” (Karakoç, 2022b, s. 74) söylemi, insanların doğa karşısındaki bencil, yıkıcı eylemlerini netleştirir. Benzer şekilde yıkıcı davranışlar hayvanlar üzerinde de gerçekleşir. Kaos merkezi hâlindeki kentlerde insan dışı varlıklar/hayvanlar da düşünülmez. Şiirinde “Kim verecek kedilere trafik bilgilerini,/Ki hayatlarıyla ödemekteler bir yandan öbür yana geçmeyi.” (Karakoç, 2013, s. 483) diyen Sezai Karakoç, benzer biçimde kentte yaşayan kedilerin yaşam haklarına saygı duyulmamasını “Tuzak Ya Da Son Günler”de de işler. Hikâyede yol kenarına park etmiş bir otomobil hareket etmeye başlarken bir kediyi ezmiştir. Bu duruma tanıklık eden Halil Bey derinden sarsılır. Her defasında otomobilin altına kent ortamında bakılması zor olsa da Halil Bey’e göre “Suçsuz bir takım hayvanların bu ihmal yüzünden hayatlarını kaybetmeleri de affedilir gibi değildi[r].” (Karakoç, 2022b, s. 51). Aynı şekilde denize atılan ağlardaki balıkların çırpınırken insanların gülmesi, nargile içmesi ve başka birtakım günlük işlerle uğraşmaları Halil Bey’i rahatsız eder. Bilinçsiz ve bilgisiz insanlar, kendilerine verilmemiş olan yapay bir hak üzerinde doğayı tahrip etmektedir. Böylece hikâyelerdeki insana ait doğayı tahrip edici davranışlar gözler önüne serilir.

Yabancılaşan karakterlerin dışında kent hayatına kendilerini adapte eden pek çok insan vardır. Hikâyelerde insanların büyük bir kısmı bilinçsizce tahrip olan doğanın farkında değildirler. İnsanların çıkarları için hayvanların yaşama haklarının ellerinden alınması kimsenin dikkatini çekmez. Karakoç’un hikâyelerinde zevk için bülbülün kafese konulması veya yine zevk için kuşlara taş atılması gibi yıkıcı eylemler yer alır. İnsan tarafından gerçekleştirilen yıkıcı eylemler, hayvanların yaşam hakkına müdahale olarak yer alır. Bu tarz hikâyelere Scott Slovic “yakınma” metinleri der ve bu metinleri okuyucuyu etik, felsefi ya da politik bir duruş benimsemeye yönlendiren bir tür uyarı ve eleştiri metni olarak tanımlar. (Arıkan, 2015, s. 349). “Kartal” hikâyesi, insanların hayvanlar üzerindeki yaşam hakkına müdahale edildiğini gösteren ve okuyucuya uyarı niteliği taşıyan metinlerin başında gelir. Öyküde anlatıcının, “Aman Tanrım, ne korkunç kokusu vardı kentlerin. Kartal bu kokuya dayanamazdı. İnsanla o pis kokuyu özdeşleştirmemek mümkün değildi. Ancak insanın ulaşamadığı yerler temizdi.” (Karakoç, 2022a, s. 71) şeklindeki uyarısı bir yakınma göstergesidir. Kartalın bakış açısına göre insanlar ve insanların yaşadığı kentler son derece kirli ve özünden kopuktur.

Kartal yükseklerle çıkmanın verdiği özgürlükle kentlere tepeden bakar. Doğaya saygısı olmayan insanların karşısında o da aynı şekilde insanlara saygı duymaz. Çünkü “İnsan denen yaratık hariç.” (Karakoç, 2022a, s. 70) doğadaki diğer canlılar birbirlerine karşı saygılıdır. İnsan ise dağların tepelerine tırmanıp canlıları öldüren silahlara sahiptir. Gökyüzünde yarattığı ses ve yaptığı göğsü delip geçen nesneyle hayvanların yaşamlarını ellerinden almaktadır. “Dolayısıyla kartal, teknolojik gelişmelerin canlıların dünyasına olumsuz etkilerini vurgulamaya çalışır. Bu değişimin insanoğlu için faydalı olsa bile kendisi için bir anlam ifade etmediğini vurgular aksine kendi yaşam alanına müdahale olarak düşünür.” (Sakallı, 2023, s. 107). Kartal bu tarz bilinçsiz ve bencil yaklaşımıyla insanlara mesafelidir. Sadece insanların kirletmediği güneşe saygılı ve hayrandır. Güneşle özdeşleşen “Kartalın kartal olarak kalması için güneşin de güneş olarak yerinde durması lâzım[dır].” (Karakoç, 2022a, s. 72). Ancak bir gün uyandığında her tarafın karanlık olduğunu, nefes alamadığını gören kartal güneşe uçamaz. Bu felaketin sebebi doğaya ve diğer canlıların yaşam hakkına saygısı olmayan insanların olduğu şu sözlerle dile getirilir: “Bu olsa olsa yine insanın işidir diye düşündü. Bu koku onun alâmeti. O kent kokularından bir koku bu! Evet, bulmuştu, insan, bu kez, fethedemediği gökyüzünü kirleterek çürütmek ve

öldürmek istiyordu. Temiz havanın, temiz görüntünün düşmanı olan insan!” (Karakoç, 2022a, s. 73).

“Kartal” hikâyesi tamamen insanların doğaya verdiği tahribat üzerine şekillenir. “Temiz havanın, temiz görüntünün düşmanı olan insan”a kartal da benzer şekilde karşılık verir. Bu karşılık eylem olarak ortaya çıkmaz. Kartal duygu ve düşünce itibarıyla insanın karşısında konumlanır.

Sezai Karakoç hikâyelerinde doğaya saygı duyan insanların varlığı da gözlemlenir. Ancak bu insanlardaki bakış açısı geleneksel izler taşır. Doğadaki bitkiler geleneksel bakış açısında varlıklarıyla değil genelde insanlara estetik haz veren özellikleriyle ön plana çıkarlar. “Meydan Ortaya Çıktığında” hikâyesinde bu durum “Güller, kasabayı basmış ne güzel eşkiyalardı. Haydut gül! diye düşündü. Haydut gül. Bir gülü dalından kopararak yapraklarını birer birer bir bahar selinin içine bırakıyordu.” (Karakoç, 2022a, s. 25) şeklinde anlatılır. Karakoç’un şiir ve hikâyelerinde sıkça yer alan gül imgesinin varlığı ortaya konur. Gül bu ifadelerde öncelikle tabiatı süsleyen ve insana haz veren özelliğiyle öne çıkarılır. Dalından koparılarak etrafa saçılması güle duyulan saygıdan ziyade insanın gül üzerindeki tahakkümünü yansıtır. Estetik kaygının ön plana alınması geleneksel bakış açısını gösterir. Aynı hikâyede “Kedilerin illallah dedirten ve artık nerdeyse çirkin bir belâgat kazanmışçasına ilân edilmiş olan doğurmaları. Köpekler, ah ne kadar çok doğururlar!” (Karakoç, 2022a, s. 12) ifadelerinde doğanın estetik (belâgat) özelliği ön plana alınır. Benzer yaklaşım “Bülbül” hikâyesinde de görülür. Anlatıcı bu durumu benzetmelerle ortaya koymaya çalışır: “Yüzüğün kaşı neyse, tabiattaki sesler içinde bülbül sesi de odur. Onun çekilmesi, orkestrayı susturur. Ya da, en azından orkestra, orkestra olmaktan çıkar. Kim ne derse desin, bülbülün nesli kesilirse, tabiat da tabiat olmaktan çıkar.” (Karakoç, 2022b, s. 100).

Doğaya geleneksel insan bakış açısının hâkim olduğu bu ifadelerde bülbül sesi yüzüğün üzerindeki kıymetli taş benzettir. Yüzük için taş ne kadar kıymetliyse bülbül sesi de doğa için o kadar değerlidir. Bülbül bu bakış açısına göre var olduğu için değil estetik değerinden dolayı ön plana alınır. Bülbülün doğadan ayrılması insanı etkileyeceği için kötü bir estetik tecrübe oluşturur. Benzer şekilde her ne kadar zararlı da olsa “Geç Kalan Adamın Öyküsü”nde akrebin öldürülmesi ve dışarı atılması geleneksel bakış açısının eyleme dökülmüş şeklini yansıtır. Hikâyede geçen “Kadın, bir kürek getirerek akrebin ölüsünü götürüp dışarı attı. Sonra küreği mutfaktaki yerine koydu. Biraz dışarı çıktı.” (Karakoç, 2022b, s. 14) şeklindeki sözler geleneksel bakış açısını ve eylemini yansıtır. Eski bir evde tek başına yaşayan kadın akrepleri öldürmekten çekinir. Öldürme işini evin kedisi yapar. Akrebin yaşamasına saygılı olan kadın, ölüsünü ise dışarı atarak günlük hayatına devam eder. Kadın bir taraftan doğaya saygı duyarken diğer davranışıyla önceki saygılı tutumunu tamamen içselleştiremediğini ortaya koyar. Ancak söz konusu bu öyküde kadın, diğer insanlardan farklı olarak doğaya ve doğaya ait unsurlara saygılı davranma çabasındadır. Tamamen içselleştiremese de tabiattaki unsurlarla uyum içinde yaşamaya özen gösterir.

Doğayla uyumun tamamen içselleştirilemediği bir diğer durum ise kadınlara yaklaşım biçiminde ortaya çıkar. Geleneksel bakış açısında “Üreme özelliklerinden dolayı kadınlar doğaya erkeklerden daha yakın görülmüştür.” (Yılmaz, 2012, s. 209). Eski inançlardan itibaren kadın doğurganlığı ve üretkenliği ile doğayla özdeşleştirilir. Kadın varlığıyla sadece erkeğin karşıt cinsinde yer almaz. O, yenilenme ve devamlılığıyla doğanın kendisidir.

Kadınların varlığı, ekofeminizm bağlamında, Sezai Karakoç hikâyelerinde geleneksel bakış açısıyla ele alınır. Geleneksel bakış açısına uygun olarak şiirinde de Karakoç “Tabiat genç ve yalın bir anne” (Karakoç, 2013, s. 375) diyerek kadını doğaya benzetir. Hikâyelerde ise kadının varlığı genel olarak tıpkı geleneksel doğa anlayışında olduğu gibi ikinci planda kalır. “Tuzak Ya Da Son Günler”de kadının varlığı “Ve şimdi insan ve Havva birbirine yabancıydı.” (Karakoç, 2022b, s. 46) şeklinde ifade edilir. Burada erkeğin insan olarak tanımlanması dikkat çekicidir. Kadın ile erkeğin birlikteliği insanı oluştururken başkarakter Halil Bey özelinde insan sadece erkeği karşılar. Bu bakış açısının yansımaları olarak Halil Bey “Peşin yargıların tutsaklığından kurtarıp yüce duygular ve ülküler dünyasına çekmek için ‘biri’ni böylece biraz da farkında olmadan seçmişti[r].” (Karakoç, 2022b, s. 47). “Yüce duygular ve ülküler dünyası” sadece Halil Bey’e aittir ve doğayla özdeşleştirilen kadın sadece “biri”dir. Kadına ait düşünce dünyası “peşin yargıların tutsağında” ve alt duygulardadır. Bu da erkek egemen bir bakış açısının geleneksel formlardaki anlatımını ortaya koyar. Geleneksel bakış açısında kadının bireyselliği ile kendisine ait karakter oluşu ötelenir. Erkek hem doğa hem de kadın üzerinde tahakküm sahibidir. Kadının “biri” olması onun bireyselliğine ve kendine özgü karakter taşımasına izin verilmemesini yansıtır. Böylece kadın geleneksel doğa anlayışında olduğu gibi erkeğin ardından ikinci plana konumlandırılır.

“Sâde Bir Yüz” de erkeğin ön planda olduğunu gösteren hikâyelerdendir. Küçük bir şehirde milletvekili olan Mustafa Çiçekçioğlu’na göre “Oğlu da bu çalkantı içinde pişecek, o da eninde sonunda, kendisi gibi, usta bir politikacı olup çıkacaktı[r].” (Karakoç, 2022b, s. 28). Hayatında yer alan kadınlardan “Kızı, Avrupa’da okuyor, ondan hep iyi haberler alıyordu. Karısı, hep aynı kalmış, kendisi için hiçbir zaman sorun olmamıştı[r].” (Karakoç, 2022b, s. 27). Oğlunu da okuması için Avrupa’ya göndermiş; ancak oğlu Avrupa’da tahsil yapmayı becerememiş ve yurda dönmüştür. Daha sonra arkadaşlarıyla birlikte “aşırı akımlarla” ilgilenmiş, “eylemlere” katılmıştır. Mustafa Çiçekçioğlu da zamanında bu tarz eylemlerde bulunmuş, oğlunun davranışlarını doğal karşılamıştır. Ancak hikâyenin sonunda oğlu girdiği çatışmada güvenlik güçleri tarafından öldürülür. Mustafa Çiçekçioğlu’nun bakış açısına göre oğlu her ne kadar aşırı gruplar içinde yer alıp eylemlere katılsa da sonunda erkek olduğu için tıpkı babası gibi politikacı olacaktır. Kızının iyi bir eğitim alıp başarılı olmasına rağmen makam hakkı Mustafa Çiçekçioğlu’na göre oğluna aittir. “Ekolojik demokrasiye” (Kümbet, 2012, s. 184) aykırı olan bu erkek bencil düşünce yapısı eşi üzerindeki tahakkümünde de ortaya çıkar. Öyle ki eşi de aynı şekilde kızı gibi pasivize edilmiştir. Etken olan kendisi yani erkektir. Mustafa Çiçekçioğlu kariyer basamaklarını çıkarken eşi hep aynı kalır ve ona sorun çıkarmayarak biat eder. Nitekim geleneksel kabul noktasında duygusal yönü daha ağır bastığına inanılan “kadınlar, insanların mantıki yönüne daha yakın erkeklere göre doğaya daha çok benzetilmişlerdir, bu da, ataerkil ideolojiye göre, tıpkı doğa gibi, pasif, sessiz ve duygusal olmalarıyla açıklanmıştır.” (Yılmaz, 2012, s. 162). Bu doğrultuda kırsala daha fazla gidildiğinde kadınların aynı oranda edilgenleştirildiği görülür. “Gezi” hikâyesinde köy manzaraları okuyucuya sunulurken köydeki sosyal hayata dair baskın ataerkil görünüm de aktarılır. İsmi verilmeyen bir köyde erkekler gelenek için eşlerine şiddet uygularlar. Bu sebepten ötürü köylülerden biri evlenmeyi reddeder:

Köy budur; cehalet vardır. Hayat şartları serttir; çok eski zamanlardan beri bu devam eder gider. Biz sert yapıda insanlarız. Kardeşim karısını döver; ben kadınlara çok acırım, ama, ben evlenirsem, mutlaka ben de döverim ve muhakkak kadın ölür; çünkü:

ben döversem daha feci döverim; dövmemek için çok gayret ederim; ama bir de dövdüm mü muhakkak kadın ölür. (Karakoç, 2022b, s. 76).

Erkeğin kadın üzerindeki tahakkümü kırsalda çok daha belirgindir. Kadınlara acıyan; fakat geleneklerinden de vazgeçmeyen köylü, evlendiği zaman kadına şiddet uygulayacağını farkındadır. Bu farkında olma durumu hem doğa üzerinde hem de kadına yönelik mutlak gücün kırsalda salt erkekte olduğunu gözler önüne serer. Kadının ölümü bir bakıma kırsalda tabiatla iç içe yaşayan insan için doğanın ölümüdür.

3. Doğayla Özdeşleşme / Doğanın Üstünlüğü

Bozulmuş, insanlar tarafından tahrip edilmiş, geleneksel bakış açısıyla doğaya ve kadına hükmedilmiş tabiat anlayışının karşısında doğayla özdeşleşme, Sezai Karakoç hikâyelerinde öne çıkan özelliklerdendir. Hikâyelerin geneline bakıldığında kent yaşamında yabancılaşan birey, doğaya dönüşünde kendi benliğini bulmaya başlar. Dönüş imgesini kullanan Karakoç, aynı adı taşıyan müstakil öyküsünün yanı sıra “Meydan Ortaya Çıktığında” hikâyesinin son bölüm adını “dönüş” olarak belirlemiştir. Söz konusu bu son bölümde savaş sonrası kasabasına dönen Ahmet, doğadaki canlanmaya benzer biçimde yeni bir yaşam kurmaya çalışır. “Güneş yeniden parlıyor, doğa, mevsimlerin tekrarı içinde yeniden yaşama umudunu gönüllerde yeşertiyordu. Ahmet, yerle bir olmuş bir malzeme yığımından yeni bir hayat kurdu.” (Karakoç, 2022a, s. 46) cümlelerinde kasabaya dönen Ahmet’in doğayla olan bütünleşmesi aktarılır. Baharın doğa üzerindeki yenileme özelliği Ahmet’in savaş sonrası kurmayı planladığı hayati üzerine de etki eder. Böylece Ahmet ve doğa aynı payda altında bir araya getirilir.

Doğayla genel anlamda özdeşleşme “Meydan Ortaya Çıktığında” hikâyesinden ayrı olarak “Sâde Bir Yüz” ve “Gezi” gibi öykülerde de benzetme aracılığıyla aktarılır. “Sâde Bir Yüz”de Mustafa Çiçekçioğlu’nun siyasete atılma zamanının gelmesi, “Kim bilir, belki de, bir kuşun yuva yapma vakti gelince yuva yapması, ya da yavrulama zamanı gelen hayvanın yavrulması gibi bir şeydi bu.” (Karakoç, 2022b, s. 21) benzetmeleriyle dile getirilir. Mustafa Çiçekçioğlu’nun avukatlıktan sonra siyasete girmesi ailesinden aldığı mirasla ilgilidir. Doğada zamanı gelince kuşun yuva yapması veya hayvanların neslini devam ettirmesi nasıl zaruri bir durumsa Mustafa Çiçekçioğlu’nun da siyasete atılması vakti geldiğinde gereklidir. Böylece insan ve/ya insan davranışları metaforik açıdan doğa unsurlarına benzetilerek bir araya getirilir.

İnsan veya insan davranışlarının doğaya benzetilmesinin yanı sıra doğanın da insana benzer tarafları Karakoç hikâyelerinde görülür. “Gezi” hikâyesinde karşılaşılan bir köy manzarası anlatıcı tarafından “Yapraklarıyla saçı başı dağmık, bir faciadan daha yeni çıkmış bir insanı andıran ağaçlar.” (Karakoç, 2022b, s. 82) benzetmesiyle verilir. Doğaya ve doğaya ait unsurlara hikâyelerinde sıkça yer veren Sezai Karakoç, dilin önemli özelliklerinden olan benzetmeyi de yine doğa aracılığıyla yapar.

Doğa özellikle “Meydan Ortaya Çıktığında”, “Ziyaret”, “Kartal”, “Geç Kalan Adamın Öyküsü”, “Sâde Bir Yüz”, “Topraktan Başlayarak”, “Tuzak Ya Da Son Günler”, “Dönüş”, “Gezi”, “Dağ”, “Bülbül” ve “Kiralık Bir Ev” gibi hikâyelerde geniş olarak yer alır. İnsan-doğa ve doğa-insan benzetmesinin yanı sıra insan-doğa birlikteliği de hikâyelerde işlenir. Doğayla insan uyumunun verdiği haz “Gezi”de “Ağaçlar evlerin ruhuyla doluydu.” (Karakoç, 2022b, s. 80) ve “Canlı ağaç evin ortasında bir ruh gibi yükseliyor.” (Karakoç, 2022b, s. 80) cümleleriyle dile getirilir. Tabiata saygısı olan, onunla kendisini eşit gören ve doğa üzerinde tahakküme kapılmayan insanların yer aldığı hikâyelerde doğa-ev-insan birlikteliği olumlu olarak işlenir.

“Gezi”de ağaçlarla evlerin iç içe geçme durumu kırsalda yaşanırken “Kiralık Bir Ev”de bu tarz birliktelik kentte ortaya çıkar. Kiralık evin bulunduğu mahalle şehrin gittikçe betonlaşan, tabiattan ve doğallıktan kopan kent yaşamına direnen geleneksel eski dokusunu devam ettirir. “Modern hayata entegre yapıların insan hayatının merkezine yerleşmesi ve insanı tahakküm altına alması, betonun soğuk, katı yapısına tutsak etmesi, tabiattan uzaklaştırması ve şehir silüetinde ucube görüntüler oluşturması” (Kanter, 2023, s. 130-131) Karakoç’un şiirlerinde olduğu kadar hikâyelerinde de yer alır. Mahallede insan-doğa özdeşleşmesi varlığını sürdürür. Anlatıcı bu mahallenin özelliğini şu şekilde betimler: “Evler, genellikle ahşaptır, rutubet ve ölüm kokar, avlularında bulunan tek tük ağaç âdeta cinsi ne olursa olsun biraz servilemiştir. İnsanla öyle haşır neşir olmuşlardır ki, pencerelere uzanıyor, ordan muzipçe içeri bakıyorlar sanırsınız.” (Karakoç, 2022b, s. 123).

Kentin betonuna karşın evlerin ilk özelliği doğayla uyumlu oluşuyla dikkat çeken ahşap kullanımınıdır. Ölümün yadsınmadığı bu evlerde bütün ağaçlar ölümün simge ağacı olan serviye benzetilir. Geleneksel Türk mimarisini yansıtan bu tarz evlerde insan ile doğaya ait unsurlardan olan ağacın aynileşmesi söz konusudur. Bu özdeşleşmenin temelinde ise ölüm düşüncesi yatar. Doğa ve insan gibi ölüm ile yaşam da hayatın bir parçasıdır ve doğayla uyumludur.

Bitkilerin dışında hayvanlarla özdeşleşme ve birlikte yaşama kültürü de Sezai Karakoç hikâyelerinde işlenen konulardan biridir. Sanatçıya göre “tabiat, dışımızda bizi çevreleyen fizik şartlarından çok, tarihin baskısından o şartlara ve iç dürtülere kaçış ve sığınışın dünya görüşündeki yansımasıdır.” (Karakoç, 1969, s. 287). Bu bakış açısına göre doğa algılama biçimine göre ortaya çıkar. Fiziki çevrenin etkisi ikinci plandadır. “Dağ” hikâyesinde de insan-doğa birlikteliği görülürken aynı zamanda doğa algısal anlamda öne çıkarılır. Diğer hikâyelerde sıklıkla üzerinde durulduğu gibi kent-doğa çatışması bu eserin de temelinde yer alır. Kent yaşamından kaçarak doğaya (dağ) sığınan başkarakter, burada kendi benliğini bulmaya başlar. Geçen süreç içerisinde dağda insana ait sadece “Taş devri insanların yaptığı yekpare taş sedirler ve duvarda hayal meyal mızraklı savaşçı kabartmaları.” (Karakoç, 2022b, s. 94) bulunur. Bu izlerden dahi rahatsız olan hikâyeye başkarakterinin zaman içerisinde doğadaki diğer canlılarla özdeşleşmeye başlaması “Ve daha sonraları, uçan kuşlar, dolaşan tavşanlar onu benimsemişcesine ziyarete geliyorlardı. O da onlara yiyeceklerinden bir pay ayırıyordu.” (Karakoç, 2022b, s. 96) sözleriyle dile getirilir. Bu birliktelik arttıkça kentten ve insanlardan uzaklaşma da doğru oranda artar. Kentin doğayla olan zıtlığı dağda birlikteliğe ve doğa unsurlarıyla özdeşleşmeye dönüşür.

Doğaya dönüş ve doğayla özdeşleşmenin temelinde doğaya olan hayranlık yatar. Norveçli bilim insanı Arne Naess’in de ortaya koyduğu şekliyle “Sınırlı yaşam koşullarında ve bireysel olarak (her biriyle ayrı ayrı olmak üzere) kendini canlılarla özdeşleştirme; Kendini topluca tüm canlılarla veya onların doğasıyla özdeşleştirme (yaşamın kendisiyle, ekosistemle, diğer türlerle)” (Dindar, 2012, s. 81) insanı ekolojiyle uyumlu hâle getiren temel unsurlardandır. Doğayla ayrı ayrı ve sonra bütüncül bir şekilde özdeşleşen insan, tabiata karşı saygısını da artırır. Tam uyumun sağlandığı bu birliktelikte herhangi bir soruna yer yoktur. Doğa, Sezai Karakoç hikâyelerinde insan yapımı olan kentlerin sorunlarını içinde barındırmaz. Doğa insanın özünün olduğu yerdir. Tabiatın yapay kentler üzerindeki üstünlüğü insanın özünü yansıtmamasından kaynaklanır. İnsanın özünü oluşturan doğa sembolü ise betonun karşısında konumlandırılan topraktır: “Odaların tabanlarını betonla, ya da tahta döşemelerle, muşambalarla kaplamalarının, kapatmalarının sebebini şimdi anlıyor gibiyim. Hep korkmuş insanlar ondan.

Toprağı kitliyorlar, onun bir gün ayağa kalkmasını önlemek istiyorlar. Üstünde sağlam durmak istiyorlar.” (Karakoç, 2022b, s. 31).

“Topraktan Başlayarak” öyküsünde doğaya ait ana elementlerden olan toprağın modern insanlar üzerindeki etkisinden bahsedilir. Toprak insanın yaradılıştaki özüdür ve insan tekrar toprağa dönecektir. Bu gerçeği bilen insan toprağı bastırmaya, gizlemeye ve kirletmeye çalışır. Bu eylem insanlığın bilinçaltının dışı vurumudur. İnsanlığın bu gayreti boşuna bir çabadır. Her ne yapılsa yapılsın toprak bir gün uyanacak ve “diriliş”i başlatacaktır. Bu bağlamda “Dirilişin ‘hakikat’i bulunca gerçekleşeceğine inanan Karakoç, hakikati anlatırken tabiattan doğrudan veya dolaylı olarak faydalanır.” (Kesebir, 2016, s. 269). Toprak yazarın tabiattan doğrudan aldığı doğa unsuru olarak ortaya çıkar. İnsanlığın doğanın ana elementlerinden olan toprakla barışık olması ve “o gün”e hazırlıklı olması gerekir. O gün gelinceye kadar insan ve doğanın dengesi bozulmamalıdır. “Birinin genişlemesi öbürünün sıkışmasıyla sonuçlanıyor çoğu kez.” (Karakoç, 2022b, s. 33) diyen yazar tabiattaki dengeyi önceler. Geleneksel bakış açısına bağlı olarak insanın doğa üzerindeki mutlak hâkimiyet kurma düşüncesinin karşısına doğayla özdeşleşme ve doğanın üstünlüğünü kabul etme anlayışı getirilir. Saygı ve denge anlayışı yeni ekolojiye uygun olarak insanı da olumlu yönde etkiler. “Dönüş”te “Sen de tabiata dönmekle aslına dönmüş oluyorsun.” (Karakoç, 2022b, s. 58) denilerek insanın özünü bulmasının doğaya dönüşüyle mümkün olacağı belirtilir. İnsanın doğaya saygı duyup tabiatın üstünlüğünü kabul etmesi sonuç olarak insanı olumlu yönde etkileyecektir. Doğanın üstünlüğünü kabul ederek ona dönüş yapmak insanın “içindeki yapay yorgunluğu gidermek için gerekli bir geri çekiliştir.” (Karakoç, 2022b, s. 59). Savaş metaforunu çağrıştıran bu satırlar, insanın doğayla olan mücadelesini ele alır. İnsan doğayı yenecek bir savaşın içerisinde. Ancak bu savaşta kazandığını zanneden insanlık aslında kendi yenilgisini hazırlar. Doğa karşısında geri çekilmesi ise insanlığın gerçek anlamda kazandığı bir savaştır. İnsanın yapaylıktan kurtulup doğallığa dönmesi tabiatla uyumuna, doğanın haklarına saygı göstermesine ve onun üstünlüğünü kabul etmesine bağlıdır. Bu süreçleri yerine getiren insan sonuçtan olumlu yönde etkilenecektir.

4. Sonuç

Sanayi Devrimi’nin ardından insanın hızlandırdığı küresel iklim değişikliği, ekoeleştiri gibi yeni bakış açılarını ortaya çıkarmıştır. 1990’lı yıllardan sonra hız kazanan ekoeleştiri kuramı, doğanın sesi olmuştur. Çevre sorunları, insanların çevreye karşı bakış açısı ve doğanın bozulmasıyla ortaya çıkan sonuçların değerlendirilmesi ekoeleştiri aracılığıyla ortaya konulur. Böylece doğanın tahribatının getirdiği olumsuz sonuçlar geniş kitlelere tanıtılarak farkındalık artırılır.

İkinci Yeni şiir hareketi içerisinde yer alan Sezai Karakoç, şair kimliğinin yanı sıra hikâyeler de kaleme almış sanatçılardan biridir. Hikâyelerini *Meydan Ortaya Çıktığında* ve *Portreler* başlıkları altında iki kitap hâlinde bir araya getirmiştir. Hikâyelerinde işlenen konular şiirde ortaya koyduğu sanat ve dünya görüşüne paralel bir şekilde ortaya çıkar. Doğa ve doğayı ele alış tarzı hikâyelerinde görülen baskın özelliklerdendir. “Meydan Ortaya Çıktığında, İz, Ziyaret, Kartal, Geç Kalan Adamın Öyküsü, Sâde Bir Yüz, Topraktan Başlayarak, Tuzak Ya Da Son Günler, Dönüş, Gezi, Dağ, Bülbül ve Kiralık Bir Ev” hikâyelerinde doğa ve doğaya ait unsurlar ele alınır. Toplam on yedi hikâyeye kaleme alan Sezai Karakoç, on üç öyküsünde doğa ve doğaya ait unsurlara yer verir. Bu oranın hikâyelerin dörtte üçüne denk gelmesi ise dikkat çekicidir. Dolayısıyla Sezai Karakoç hikâyelerinde doğa unsuru öykülerin ana temalarından birini oluşturur.

Özellikle doğanın tam zıddına konumlandırılan kent yaşamı Karakoç hikâyelerinde baskındır. Kent doğadan kopuş özelliğiyle öne çıkarılır. Kentte yaşayan insanlar doğadan ayrıldıkları için kendi gerçekliklerinden de kopmuşlardır. Doğal ortamın eksikliğini yaşayan insanlar yabancılaşma, yalnızlaşma, ötekileşme gibi bunaltıları yaşarlar. İçselleştirme sürecinde hikâyelerde doğada bulunan veya doğaya saygısı olan karakterler, varoluşsal süreçlerini kentte yaşayan diğer insanlara göre daha fazla tamamlamış olarak ortaya çıkarlar. Bununla birlikte doğaya saygısı olan karakterlerin yer yer de olsa doğaya karşı geleneksel bakış açılarını devam ettirdikleri gözlemlenir. Kadına karşı bakış açısı bu geleneksel durumun devam ettiği yerlerdendir. Ekofeminist yaklaşımda kadın doğayla özdeşleştirilir. Geleneksel bakış açısında insanın doğa üzerinde mutlak tahakkümü olduğu düşüncesi, doğayla özdeşleştirilen kadına da sirayet eder. Bu doğrultuda kadın, hikâyelerde erkeklerin ardında konumlandırılır. Nitekim erkeğin kadın üzerindeki mutlak söz hakkı, geleneksel doğa yaklaşımıyla uyumludur. Hikâyelerin genel kompozisyonuna bakıldığında ataerkil anlayışın yer yer devam ettiği görülür.

Sezai Karakoç'un eserlerinde ve dünya görüşünde önemli bir yere sahip olan diriliş, hikâyelerinde doğa aracılığıyla da ortaya çıkar. Diriliş bu doğrultuda doğaya saygısı olan ve doğayla uyumlu insanların yaşadıkları ortamlarda gerçekleşir. Doğanın insanlar tarafından tahrip edilmesi dirilişin önündeki engellerden biridir. Dirilişe giden yol doğayla uyum içinde yaşamaktan geçer. Bilerek veya bilmeyerek doğaya verilen tahribat, esas itibarıyla insana verilir. Tahribattan etkilenen doğaya ait unsurlar ise insanlığa karşı cephe alır. Doğayı tahrip eden ve diğer canlı türlerinin yaşamasına saygısı olmayan insanlar, özellikle doğadaki hayvanlar tarafından ötekileştirilir. Hikâyelerde bu manada verilmek istenen mesaj; doğayla birlikte yaşama kültürünün yerleşmesi, öze dönüşün gerçekleşmesi ve böylece varoluşsal süreci tamamlayan dirilişin etkin hâle getirilmesidir.

Kaynaklar

- Arıkan, S. (2015). Semiosfer'de bir metin: Güvercinim Harput'ta kaldı. *The Journal of Academic Social Science Studies (Jasss)*, 9(39), 347-364.
- Arslan, F. (2024). *Cüret ve feragat-kurmaca/roman/eleştirinin söylem hudutları*. İzmir: Günce.
- Deveci, M. (2012). *Varoluş ve bireyleşme açısından Ferit Edgü anlatılarında yapı ve izlek*. Ankara: Akçağ.
- Dindar, G. (2012). Derin ekoloji hareketi ve ekoeleştirici: Bir garip şair Orhan Veli. Serpil Oppermann (Ed.), *Ekoeleştirici çevre ve edebiyat* (s. 59-92). Ankara: Phoenix.
- Kanter, B. (2023). Sezai Karakoç'un şiirlerinde İslam estetiği, kimlik ve aidiyet. Fatma Atay (Ed.), *Sezai Karakoç* (s. 119-137). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Kara, P. S. (2022). Ekolojik düşünceler ve İslam dinin çevreye bakışının kesişiminde Sezai Karakoç'un tabiat doğa algısı. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 18(63), 284-309.
- Karakoç, S. (1969). *Sütun I*. İstanbul: Fatih.
- Karakoç, S. (2013). *Gün doğmadan*. İstanbul: Diriliş.
- Karakoç, S. (2022a). *Meydan ortaya çıktığında hikâyeler I*. İstanbul: Diriliş.
- Karakoç, S. (2022b). *Portreler hikâyeler II*. İstanbul: Diriliş.
- Karataş, T. (2021). *Doğu'nun yedinci oğlu Sezai Karakoç*. İstanbul: İz.

- Kesebir, E. (2016). Sezai Karakoç'un medeniyet tasavvurunda tabiat. 3. *International Symposium on Environment and Morality*, Alanya, s. 267-278.
- Korkmaz, R. (2008). *Aytmatov anlatılarında ötekileşme sorunu ve dönüş izlekleri*. Ankara: Grafiker.
- Kümbet, P. (2012). Ekofeminizm: Kadın, kimlik ve doğa. Serpil Oppermann (Ed.), *Ekoeleştiri çevre ve edebiyat*. (s. 171-206). Ankara: Phoenix.
- Oppermann, S. (2012). Ekoeleştiri: Çevre ve edebiyat çalışmalarının dünü ve bugünü. Serpil Oppermann (Ed.), *Ekoeleştiri çevre ve edebiyat* (s. 9-58). Ankara: Phoenix.
- Özcan, T. (2017). *Aykırı ve şair İlhan Berk*. İstanbul: Kesit.
- Özdağ, U. (2017). *Çevreci eleştiriye giriş*. Ankara: Ürün.
- Özer, H. (2016). Sezai Karakoç'un öykülerinde kent-kasaba algısı. *Sosyal Bilimler Dergisi (SOBİDER)*. 3(8), 197-206.
- Sakallı, F. (2023). Sezai Karakoç'un hikâyelerinde değişim ve ölüm. Fatma Atay (Ed.), *Sezai Karakoç* (s. 105-117). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Su, H. (2010). Diriliş neslinin öyküleri. *Bir Uygarlık Tasarımı Olarak Diriliş Dergisi ve Sezai Karakoç-Hece Özel Sayısı*, 5, s. 354-367.
- Tosun, N. (2023). Sezai Karakoç'un öykülerinde diriliş düşüncesi ve büyümlü gerçekçilik yaklaşımı. Fatma Atay (Ed.), *Sezai Karakoç* (s. 205-224). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Yalçın, S. K. (2022). Ekolojik göstergibilimsel/ekosemiyotik dil bağlamında Nizami Gencevi. *The Great Azerbaijani Poet Nizami Ganjavi and Eastern-Western Literary-Cultural Heritage*, Bakü, Article Book, s. 305-317.
- Yazgünoğlu, K. C. (2012). Posthümanizm: Yeni maddecilik, maddesel feminizm ve beden ötesi cisimsilik. Serpil Oppermann (Ed.), *Ekoeleştiri çevre ve edebiyat* (s. 323-364). Ankara: Phoenix.
- Yılmaz, H. (2012). Querr ekoeleştiri: Querr ve ekolojinin potansiyel etkileşimi. Serpil Oppermann (Ed.), *Ekoeleştiri çevre ve edebiyat* (s. 207-238). Ankara: Phoenix.
- Yılmaz, Z. G. (2012). Yaşar Kemal ve orman yangınları. Serpil Oppermann (Ed.), *Ekoeleştiri çevre ve edebiyat*. (s. 129-170), Ankara: Phoenix.

Extended Abstract

Approaching living things living on earth from a holistic point of view has become widespread since the end of the nineteenth century. The domination of man, who positions himself above nature in the traditional human-nature relationship, is replaced by an egalitarian understanding. Especially after the industrial revolution, increasing pressure on the environment is perceived by humanity. The pollution of the waters, the seas, the air and the soil oppresses the ecological balance. Global climate change and its negative consequences lead people to seek new solutions. In this direction, literary researches emerge in the twentieth century in order to introduce global environmental disasters to a wide audience. As a term, the concept of ecocriticism used by William Rueckert in 1978 combines studies of ecology and literature. Ecocritical theory has become widespread in the USA since the 1990s. The Association for Literature and Environmental Studies, whose short name is ASLE, was established in 1992. A year later, ISLE, the official journal of ecocriticism, also begins its publication. In Turkey, the works of Serpil Oppermann and Ufuk Özdağ stand out as the first works in the field of ecocriticism. It has also been observed that there

has been an increase in scientific publications in the field of ecocriticism in recent years. Thus, global environmental disasters that affect all humanity have the opportunity to spread to large masses through literary texts.

Climate change, which has become a global problem, is affecting countries. Türkiye is also directly affected by the global environmental crisis in the last hundred and fifty years facing humanity. The depletion of clean water resources, the suppression of living species and the inability to obtain the desired products from the soil due to environmental conditions are some of the negative consequences of the climate crisis in Türkiye. The increasing population is challenging people to access clean water and food. Increasing migration movements from rural to city disrupt economic balances and people are directly affected by this situation.

Artists, who are the creators of literary texts, write about the problems of the society they are in through literature. Sezai Karakoç is one of the artists who reflects the problems that emerged in the post-Republican Turkish society to his works in line with his own worldview. Sezai Karakoç, who has emerged in modern Turkish poetry since the 1950s, is evaluated within the II. New Poetry movement. In terms of artist personality, Karakoç stands out with his poet identity. In addition, the artist also has story writing. Sezai Karakoç, who has published his stories since 1970, has collected all his stories in two books. The worldview in his poems is also reflected in his stories. The idea of the resurrection, which he tries to express in his poems and prose, is also frequently emphasized in his stories. In his stories, he accepts going back to nature as the resurrection of humanity.

Sezai Karakoç, who witnessed the urbanization problem in Türkiye during his lifetime, often includes the city-nature contrast in his stories. The city symbolizes corruption in his stories. Nature constitutes the essence of man. The modern person living in the city experiences overwhelming states such as loneliness, alienation and marginalization by staying in these processes. In this respect, the individual living in the city cannot provide his existence in stories. Alienation and isolation emerge as sweltering states experienced by people living in the city. Human beings in nature skip an important threshold in the process of existence. In a symbolic sense, while the city is located below, nature is located above. While the cities are alive in terms of appearance, people living in them cannot experience this vitality. In the chaos of big cities, people become insensitive to the environment. Especially the rights to life of animals are postponed.

The unity of humans and nature is another element of nature seen in Sezai Karakoç's stories. If humans are against nature, nature and its elements are also against humans. The opposite situation also occurs in the harmony of humans and nature. However, the traditional perspective shows itself in the stories from time to time. It is observed to look at plants and animals from an aesthetic eye and the existence of a traditional perspective in the perception of women. Some plants and animals are not evaluated by their existence. Especially roses and nightingales are highlighted with their aesthetic values in parallel with their traditional point of view. The woman's place, position and rights come secondary after men. The perspective on women shows a patriarchal approach. In the face of the traditional perspective that disrupts and destroys nature, there is a new approach that accepts the superiority of nature. This approach enables the identification of humans and nature. In stories, nature-human identification is conveyed through analogies.

In general, nature is one of the dominant features in Sezai Karakoç stories. The direct presence of natural elements in thirteen of the seventeen stories he wrote proves that the author used nature dominantly. Nature is an important junction on the way to the idea of resurrection put forward by the artist. The person who identifies with nature, respects it and turns his direction to nature performs his own process of existence. In environments where nature is destroyed, such as cities, the resurrection process is also interrupted.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/4 2024 s. 1344-1357, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**HÜSEYİN RAHMİ GÜRPINAR'IN ROMANLARINDA NIETZSCHE'NİN AHLAK
ALGISI**

Ogeday DURLU*

Hayrunisa TOPÇU**

Geliş Tarihi: 6 Ağustos 2024

Kabul Tarihi: 4 Ekim 2024

Öz

Nietzsche, Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın etkilendiği filozofların başında gelir. Nietzsche'nin özellikle ahlak algısıyla bağlantılı birçok görüşe ve kavrama Gürpınar'ın romanlarında rastlamak mümkündür. *Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın Romanlarında Nietzsche'nin Ahlak Algısı* isimli bu çalışmada, yazarın, *Ben Deli miyim?* (1925), *Kokotlar Mektebi* (1929) ve *Dünyanın Mihveri Kadın mı, Para mı?* (1949) isimli romanları Nietzsche'nin ahlak anlayışının temellerini oluşturan sürü ahlakı, güç istenci ve özgür insan kavramları etrafında incelenmiştir. İnceleme yapılırken romanlarda filozofun adının hangi bağlamda geçtiği, onun eserlerinden yapılan doğrudan alıntılar ve sözü edilen kavramların kahramanların eylem ve düşüncelerine nasıl yansıdığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunlara ek olarak Gürpınar'ın düzyazılarında yer alan Nietzsche konusundaki görüşlerine de yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Hüseyin Rahmi Gürpınar, Nietzsche, Türk romanı, ahlak.

**NIETZSCHE'S PERCEPTION OF MORALITY IN HÜSEYİN RAHMİ
GÜRPINAR'S NOVELS**

Abstract

Nietzsche is one of the philosophers influenced by Hüseyin Rahmi Gürpınar. It is possible to come across many views and concepts related to Nietzsche's perception of morality in Gürpınar's novels. In this study titled *Nietzsche's Perception of Morality in Hüseyin Rahmi Gürpınar's Novels*, the author's novels *Ben Deli miyim?* (1925), *Kokotlar Mektebi* (1929) and *Dünyanın Mihveri Kadın mı, Para mı?* (1949) are analyzed around the concepts of herd morality, will to power and free man, which constitute the foundations of Nietzsche's understanding of morality. During the analysis, the context in which the philosopher's name is mentioned in the novels, direct quotations from his works and how these concepts are reflected in the actions and thoughts of the protagonists were tried to be determined. In addition to these, Gürpınar's views on Nietzsche in his prose are also included.

Keywords: Hüseyin Rahmi Gürpınar, Nietzsche, Turkish novel, morality.

* Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, dumluogeday@gmail.com

** Doç. Dr.; Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, nisa@hacettepe.edu.tr

Giriş: Hüseyin Rahmi Gürpınar'daki Nietzsche Etkisi

Hüseyin Rahmi Gürpınar, Türk edebiyatının üretken yazarlarından biridir. Roman, hikâye ve tiyatro türlerinde pek çok eser vermiştir. Kırtan fazla romanı olan yazar, edebiyat tarihlerinde çoğunlukla romancı kimliğiyle öne çıkar. Kaynakların büyük bir kısmı; yazarın romancılığını sosyal fayda, realizm, natüralizm ve popülerlik kavramları etrafında değerlendirir. Önder Göçgün Gürpınar'ın romancılığında sosyal faydanın esas olduğunu, Ahmet Midhat'ın başlattığı popüler roman geleneğini, realist ve natüralist ölçüler çerçevesinde sürdürdüğünü söyler (Göçgün, 1990, s. 25). Yazar; namussuz, yalancı, dolandırıcı, cahil gibi olumsuz özelliklere sahip tipleri realizm çerçevesinde ayrıntılarıyla işlemekle kalmaz bunları mizahî, akıcı ve samimi bir üslupla anlatır. Bu üslubun ve eserlerindeki popülerliğin nedeni onun halk için yazmasıdır. Mehmet Kaplan, *Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın Romanlarında Aslı Tipler* isimli yazısında onun eserlerinin halkta farkındalık yaratma amacıyla yazıldığını belirtir. Gürpınar, sosyal fayda ilkesine dayanan bu çabasını eserlerindeki tipler aracılığıyla sürdürür. Çünkü bu tipler belirli zihniyetleri ve davranışları temsil ederler (Kaplan, 2017, s. 449-452). Genel olarak yorumlamak gerekirse Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın romancılığı popüler üslup ve sosyal fayda ilkesi çerçevesinde değerlendirilir.

Gürpınar'ın romanları sadece realist unsurlar ve popüler edebiyat bakımından değil felsefi açıdan da zengin bir içeriğe sahiptir. Ali Serdar (2007), Arthur Schopenhauer ve Friedrich Nietzsche başta olmak üzere Voltaire, Rousseau, Descartes ve Diderot gibi düşünürlerin adlarına Gürpınar'ın eserlerinde rastlandığını belirtir (Serdar, 2007, s. 114). Gürpınar sadece eserlerinde değil bazı gazete yazılarında da filozofların görüşlerine yer verir. Bu yazılardan ikisi Nietzsche hakkındadır. 1939'da yayımlanan *Nietzsche (Niçe) 8 Cildi* isimli yazısında Nietzsche'nin yerleşik sistemleri sorgulayarak yıktığından bahseder. Bu sistemler arasında âdet ve ahlak gibi kavramlar da vardır. Nietzsche gerçeği yorumlarken onu tüm çirkinlikleriyle ele almayı bilir (Gürpınar, 2002b, s. 120-121). Gürpınar'ın filozof hakkındaki bir diğer yazısı ise *Niçe, Felsefe ve Delilik* isimindedir. Bu yazıda ise yazar, yaşamın bir döngüden ibaret olduğunu söyler ve Nietzsche'nin görüşleri ışığında yaşamın anlamını sorgular. Ayrıca onun akıl sağlığını kaybederek öldüğünden bahseder ve ahlakçı yönüne dikkat çeker (Gürpınar, 2002a, s. 159-162). Gürpınar bu iki yazısında Nietzsche'yi yorumlarken onun, değişime kapalı bir kavram olarak görülen ahlaka duyduğu ilgiye odaklanır. Bu odaklanma önemlidir çünkü Gürpınar romanlarında filozofun ahlak algısını işler. Ayrıca *Ben Deli miyim?* romanının başkahramanı Şadan'ın delirmesiyle Nietzsche'nin akıl hastalığına yakalanması arasında paralellik kurulabilir. Burada delilik, yalnızca Gürpınar'ın hayranlık duyduğu filozofun biyografisine ait bir unsurunu tema olarak romanlarında işlemesiyle açıklanamaz. Akli melekelerden yoksun olmak, kişiye, sıradan insanların toplumsal kurallar gereği itiraz edemediği durumları rahatlıkla söyleme fırsatı tanır. Dolayısıyla bu veriler Gürpınar'ın felsefeye -daha da özele indirgemek gerekirse Nietzsche'ye duyduğu- ilgiyi açıkça gösterir. Ne var ki yazarın romanları üzerinde ayrıntılı çözümlenmeler yapılmasına rağmen bu metinlerin felsefi arka planı yeterince tartışılmamıştır. Berna Moran'ın *Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın "Yüksek Felsefe"si* isimli yazısı bu konuda yapılan temel çalışmalardan biridir. Moran bu çalışmada, yazarı etkileyen iki filozoftan bahseder; bunlar Nietzsche ve Schopenhauer'dur. Yerleşik ahlak değerlerini sorgulama ve yeni değerler yaratma aşamalarında Nietzsche'den, aşk felsefesini oluştururken ise Schopenhauer'dan etkilenmiştir. Onun Nietzsche'ye olan ilgisini, yetmiş yaşındayken filozofun yapıtlarını çevirmeye başlamasından anlamak mümkündür. Gürpınar, toplumda gördüğü aksaklıkları düzeltmek ve halkın uyanmasını sağlamak için

“yüksek felsefe” olarak adlandırdığı dünya görüşünü benimsemiştir. Yerleşik değerlerin sorgulanmasını hedefleyen bu felsefenin temellerini ise Marksizm, Schopenhauer ve Nietzsche oluşturur (Moran, 2012, s. 240-276). Son yıllarda yapılan bazı çalışmalar da yazarın eserlerindeki felsefi bağlantıları sorgulamaya devam eder. 2007 yılında hazırlanan *Hüseyin Rahmi Gürpınar’ın Romanlarında Ahlak Sorunsalı* isimli doktora tezi, 2018’de yayımlanan *Hüseyin Rahmi Gürpınar’ın Eserlerinde Bilimsel ve Felsefi Unsurlar* isimli makale bu çalışmalara örnek gösterilebilir. Adı geçen çalışmalarda, Gürpınar’ın eserlerindeki felsefi etkilenmeler genel bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Çözümleme yapılırken belirli bir filozofun görüşlerine odaklanmaktan çok eserlerin tamamındaki felsefi etkiler ortaya konmuş, belirli kavramlar etrafında tartışılmıştır. *Hüseyin Rahmi Gürpınar’ın Romanlarında Nietzsche’nin Ahlak Algısı* isimli bu yazıda ise, Hüseyin Rahmi Gürpınar’ın *Ben Deli miyim?* (1925), *Kokotlar Mektebi* (1929) ve *Dünyanın Mihveri Kadın mı, Para mı?* (1949) isimli romanları Nietzsche’nin ahlak algısı etrafında incelenmiştir. Çalışma için adı geçen filozofun ve romanların seçilmesinin nedeni; Nietzsche’nin Gürpınar’ın düşüncelerini şekillendiren düşünürlerden biri olması ve bu etkinin ağırlıklı olarak çalışmaya konu olan üç romanda görülmesidir. Romanlardaki Nietzsche etkisi çoğunlukla örtük biçimde, karakterlerin eylemleri ve düşüncelerine yedirilmiş halde kendini gösterir. *Dünyanın Mihveri Kadın mı, Para mı?* romanında ise buna ek olarak başkahramanın *Böyle Buyurdu Zerdüş’ten* esinlenerek kullandığı ifadeler yer alır.

Hüseyin Rahmi Gürpınar’ın romanları çözümlenirken Nietzsche’nin ahlak algısını oluşturan “sürü ahlakı”, “güç istenci” ve “özgür insan” kavramları dikkate alınacak, bu kavramların roman kahramanlarının eylemleri ve düşünceleriyle ilişkisi ortaya konulacaktır. Gürpınar romanlarında yerleşik ahlak değerlerini, toplumsal genel kabulleri eleştirel bir gözle yeniden değerlendirir. Örnek vermek gerekirse *Ben Deli miyim?* romanında akıl sağlığı yerinde olmayan Şadan, vicdan ve ahlak kavramları üzerine sorgulamalar yapar. *Kokotlar Mektebi*’ndeki Ulviye Melek, fuhuş üzerinden kadın erkek ilişkilerini değerlendirir. *Dünyanın Mihveri Kadın mı, Para mı?* romanının başkahramanı Edip Münir ise hırsızlık, zenginlik ve fakirlik kavramları üzerinden ahlakı tartışır. İsmi geçen kahramanların tamamı toplum tarafından dışlanmış ve hor görülen tiplerdir. Bu kişiler namuslu, ahlaklı ve normal kabul edilen insanlarla dolayısıyla toplumla bir hesaplaşmaya girişirler. Nietzsche’nin ahlak algısı da bu noktada ortaya çıkar. Baykan, ahlakın kaynağında güç elde etme isteğinin olduğunu söyler. Normlar, değerler gibi ahlak kuralları belirli insani ihtiyaçları karşılamak için konulmuştur. Bu ihtiyaçlar temelde fizyolojiktir. Sürü içgüdü, topluluk halinde yaşama ihtiyacı, türün korunması ve geliştirilmesi, ezilenlerin korunması bu ihtiyaçlara örnek gösterilebilir. Erdemler aslında gerekli ve iyi kabul edilen organik işlevlerden ibarettir (Baykan, 2008, s. 28).

Görüldüğü gibi Nietzsche, sıradan insanın değerlerini sürü ahlakı olarak değerlendirir ve bu ahlak anlayışını güç istencinin ürünü olarak görür. Diğer bir ifadeyle çoğunluğun; bağımsız, standart dışı ve güçlü insanlar üzerinde yerleşik değerler aracılığıyla tahakküm kurması söz konusudur. Bayır’a göre, sürü psikolojisinden kurtularak yerleşik değerleri sorgulamaya başlayan insan özgür insandır (Bayır, 2019, s. 21). Dolayısıyla Gürpınar’ın romanlarındaki Şadan, Ulviye Melek ve Edip Münir isimli kahramanlar; yerleşik değerleri sorgulayıp toplumla çatışmaya başladıkları süreci, kendi değerlerini oluşturma çabasıyla devam ettirdikleri için özgür insan kavramına örnek gösterilebilirler. Çalışmanın sonraki bölümlerinde; *Ben Deli miyim?*, *Kokotlar Mektebi*, *Dünyanın Mihveri Kadın mı Para mı?* romanlarındaki olaylar ve kahramanların olaylara yaklaşımı, adı geçen kavramlar ışığında yorumlanacaktır.

Böylelikle Gürpınar'ın romanlarındaki Nietzsche etkisinin içeriği hakkında daha ayrıntılı sonuçlara ulaşılması planlanmaktadır.

1. Yerleşik Değerlerin Sorgulanması

Yerleşik değerlerin sorgulanması, modernizmin iflasıyla birlikte görülmeye başlanır. Bu değerler arasında namus, ahlak, aile, toplum, birey gibi pek çok köklü kavram yer alır. Aydın'a göre, bu durum, postmodernitenin moderniteyi eleştirmesidir. Bu eleştirinin farklı nedenleri vardır. Modernitenin ortaya koyduğu gelişme modelinin evrensel olmadığı, insan hakları konusunda gösterilen çabaya rağmen insanın, kapitalist düzen içinde bir sömürü aracı haline gelmesi, modernliğin göstergesi olan kent; adaletsizlik, düzensizlik gibi pek çok sorunu da beraberinde getirmesi, bilginin toplumlar üzerinde bir tahakküm aracına dönüşmesi sözü edilen eleştirinin temel nedenleridir (Aydın, 2008, s. 40-43). Modernizm bilimsel gelişmelere öncülük edip insanlığın birçok sorununa çözüm bulsa da aklın mutlak iktidarı, çoğulculuğun önüne set çekmiştir. Bununla birlikte adalet, hukuk, kentleşme, özgürlük gibi olumlanan değerlerin sorunlara kayda değer çözümler getirememesi ve devamında geleneksel ahlak anlayışının çöküşü, insanlığı ruhsal bir bunalımla karşı karşıya getirmiştir. İşte Nietzsche'nin felsefesi bu ortamda filizlenir. Aslında bu ortam, Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın onun felsefesine gösterdiği ilginin de nedenidir. Gürpınar'ın da yaşamının son yıllarında, yani Nietzsche'yi çevirmeye başladığı dönemde gittikçe kötümserleşmeye başladığından bahsedilir (akt. Serdar, 2007, s. 118). İnsanlığın içinde bulunduğu şartlar ve olumlu kabul edilen birçok değer için boşaltılarak gösteriş aracı haline getirilmesi Gürpınar'ı yaşam konusunda bir sorgulamaya iter. Bu sorgulama, felsefi kavramlarla birlikte realizmden de beslenir. Yazarın, realist roman anlayışına uygun biçimde tüm yönleriyle ortaya koyduğu gerçeklerin arkasında yerleşik değerlere yönelik felsefi bir sorgulama da vardır. Çalışmada incelenen üç romanda, geleneksel ahlak algısı yazarın sorguladığı kavramların başında gelir.

Ben Deli miyim? isimli roman ilk olarak *Son Telgraf* gazetesinde tefrika edilmiş, 1925 yılında ise kitap biçiminde yayımlanmıştır. Roman henüz tefrika aşamasında iken esere “adab-ı umumiyyeye muhalif neşriyat” gerekçesiyle dava açılır. Beraat eden Gürpınar savunmasında, kahramanın akıl sağlığı yerinde olmadığı için tuhaf davranışlarda bulunduğunu, kendisinin ise roman sanatının tabiatına uygun olarak gerçekleri tüm yönleriyle anlattığını belirtir (Gürpınar, 2011, s. xiii). Roman, Şadan ve yakın arkadaşı Nuri'nin başından geçenleri anlatır. Revan Hanım'a âşık olan Nuri, Şadan'la beraber onu kocasından ayırmak için plan yapar. Bu arada Şadan da Revan Hanım'a âşık olur, Nuri'yi aradan çıkartarak Revan Hanım'la evlenir, ardından Nuri'yi öldürüp kuyuya atar. Şadan, romanın sonunda işlediği cinayetin etkisinden kurtulamayarak akıl sağlığını tamamıyla yitirir ve intihar eder. Şadan'ın kendisine sorduğu “Ben Deli miyim?” sorusu; onun sadece aynadaki yansımasıyla kavga etmesi veya sokakta tanımadığı insanlara el şakası yapması gibi tuhaf davranışlarına işaret etmez. Şadan'ı deli yapan, diğer bir ifadeyle toplumdaki normal kabul edilen insanlardan ayıran; vicdan, ahlak, namus kavramlarını Revan Hanım'ı kocasından ayırmak, kendisiyle evlenmeye ikna etmek ve Nuri'yi öldürmek eylemleri üzerinden sorgulamasıdır. 1929'da yayımlanan *Kokotlar Mektebi* adlı eserde de benzer bir bakış açısıyla namus ve ahlak kavramları sorgulanır. Bu sefer romanın başkahramanı Ulviye Melek'in akıl sağlığı yerindedir fakat kadın erkek ilişkileri hakkındaki radikal düşünceleri onu çoğunluktan ayırır. Aslen Fransız olan Ulviye Melek, hayat kadınlığı yaparak geçimini sağlar, kendinden yaşça büyük bir adamın metresi olduğu sırada Türkçesini geliştirir, edebiyat ve felsefe okur, namus kavramı üzerine kafa yorar. Bu sürecin sonunda ise

adını değiştirerek Kokotlar Mektebi adlı bir okul açmaya karar verir. Burada görgü kuralları, giyim kuşam, genel kültür üzerine eğitim gören genç kızları metres olmaları için erkeklerle tanıştır. Hatta okula çok fazla talep olduğu için bir tane de erkek çalışanı işe alır. Ulviye Melek'e göre evlilik kurumu yıpranmaya ve çökmeye mahkûmdur. Onun istediği, gizli saklı yapılan ve ahlaksızlıkla damgalanan bir eylemi namuslu hale getirmektir. Üstelik bu şekilde toplumun sırt çevirdiği, fuhuş yaparak hayatı sönüp gidecek birçok genç kızın da düzenli ve maddi imkanları sağlanmış bir şekilde yaşama ihtimali artmaktadır. *Kokotlar Mektebi*'nde fuhuş, aldatma ve namus gibi kavramlar sorgulanarak toplumun genel kabullerindeki çelişkiler ortaya koyulur. Aynı sorgulama 1949 yılında kitap olarak yayımlanan *Dünyanın Mihveri Kadın mı Para mı?* adlı romanda ise hırsızlık üzerinden yapılır. Romanın başkahramanı Edip Münir günlük işler yaparak geçinmeye çalışan bir adamdır. Son kaldığı pansiyonun ücretini ödemediği için kaçınca karakolluk olur. Bu arada valizinde bulunan uygunsuz kadın fotoğrafından, tanınmış yaşlı zenginlerden birinin genç karısı Semahat Hanım'ı baştan çıkararak ona şantaj yaptığı anlaşılır. Serbest bırakılan Edip Münir geçim kaygısından kurtulmak için iki arkadaşıyla birlikte yaşlı bir çifti soyar. Çaldıkları paralarla bir apartman dairesi tutup gazetelere kısa hikâyeler yazmaya başlarlar. Bu arada Semahat Hanım'la ilgili söylentiler kulağına çalınca olayı hikâyeleştirebilmek için yine kadının peşine düşer. Semahat Hanım, geçmişte de eşini farklı kişilerle aldatmış fakat daha sonra pişmanlık duyarak bundan vazgeçmiştir. Ayrıntıları öğrenmek isteyen Edip Münir konağın hizmetçisiyle bağlantı kurar, yaşlı adamın ölümünden sonra da Semahat Hanım ile evlenerek konağa yerleşir. Görüldüğü üzere eser, romana da adını veren iki tema -kadın ve para- üzerinden ilerler. Edip Münir, kendi başından geçenleri ve Semahat Hanım'ın hikâyesini anlatırken; aldatma, hırsızlık eylemlerinin iç yüzünü ve toplumun bu eylemlerde bulunan insanlara yaklaşımını sorgular.

Gürpınar'ın yerleşik değerler üzerinden toplumla çatıştığı ilk nokta çoğunluktan farklı düşünenlerin ötekileştirilmesidir. Bunu, *Ben Deli miyim?*'de Şadan, "Hele itikatça, ahlakça, meşrepçe hadd-i marufu bir iki adım öteye geç, hayvan-ı natık denilen kurt sürüsü seni parçalamak için sivri dişlerini derhal gösterir. Bu dünyadaki en büyük cinayet onlardan başka türlü düşünmektir." (Gürpınar, 2011, s. 3) sözleriyle açıkça ifade eder. Herkesten farklı düşünen isimlerden biri de Nietzsche'dir. Yazar, *Kokotlar Mektebi*'nin ön sözünde onun da ahlaksızlıkla damgalandığını belirtir. "Nietzsche her feylesoftan ziyade doğru söylemek cesaretini gösterdi Felsefesini gayriahlakî buldular" (Gürpınar, 2010, s. xi). Ahlakla ilgili dikkat çeken ikinci özellik ise ötekileştirilen kahramanların toplumun çoğunluğunu oluşturanlar tarafından ahlaksızlıkla suçlanmalarıdır. Örneğin Şadan'ın muhafazakâr bir insan olan üvey babası tutarsız hareketleri için Şadan'ı suçlayınca ondan şu yanıtı alır: "Ahlaklı bir adam olduğunu iddia ediyorsun, fakat için başka dışın başka... Delinin yüreği birdir efendi... Binaenaleyh deli, ahlakça senden çok yüksektir" (Gürpınar, 2011, s. 138). Şadan tuhaf hareketleri nedeniyle toplum tarafından dışlanır oysa bu hareketler onun dürüstlüğünün de göstergesi olurlar. Çünkü Şadan'ın davranışları çevresindeki insanlara veya menfaatine göre değişmez. Dolayısıyla "deliliği" onu ahlaksız değil dürüst yapar. Aynı durum, *Kokotlar Mektebi*'ndeki Ulviye Melek için de geçerlidir. Fuhuştan şikâyet edenlerle onun sürmesine ön ayak olanlar aynı kesimdir. Oysa fuhuş yapanlardan bazıları uğradıkları talihsizlikler sonucu bu yolu seçmeye mecbur kalmışlardır. Bu noktada ahlakın sınırlarını çizmek nasıl mümkün olacaktır. (Gürpınar, 2010, s. 62).

İnsanlar görünürde fuhuşa karşı çıkarlar ve bunu ahlaksızlık olarak nitelendirirler fakat Kokotlar Mektebi'ne duydukları ilgi, bunun tam tersini gösterir. Özellikle evli erkeklerin

ailelerini umursamadan genç kadınlarla yaşamlarını sürdürmeleri bunun örneğidir. Yazarın bu alıntıda ve romanın genelinde eleştirdiği nokta ise bu durumun kanıksanmış olmasıdır. İnsanlar metresle beraber olmayı ahlaksızlık olarak değerlendirmezler fakat hayat kadınlarını aşağılayan, ahlaksızlıkla suçlayan, onları itip kakan davranışlarda bulunurlar. İşte Ulviye Melek iki yüzlü bulunduğu bu davranışı açtığı okulla hem insanların yüzüne vurmak hem de fuhuşu namussuzluk olmaktan çıkarmak ister. Geleneksel ahlakın samimiyetsizliğine ilişkin bir başka örnek de Edip Münir'in amcası Hacı Ömer Efendi üzerinden görülebilir. Kapalıçarşı'da esnafılık yapan kahraman gerçekten hac ibadetini yapmış bir insan değildir. Fakat "Hacı" unvanının insanları toplum nezdinde güvenilir gösterdiğini bildiğinden bu unvanı kullanır. Yani, ahlaklı bilinen bir kimse bile insanların zaafalarını kendi çıkarları uğruna kullanmakta sakınca görmez (Gürpınar, 2015, s. 44). İnsanların ahlakı eylemleri üzerinden değil unvanları üzerinden ölçülür. Bu unvanın sahteliği ahlaksızlık olarak görülmezken eşini aldatıp bu davranışından pişmanlık duymuş ve buna son vermiş Semahat Hanım'ın geçmişi toplum için ahlaksızlık örneğidir.

Gerek Ulviye Melek'in ahlakın ne olduğu ile ilgili sorgulama yaptığı kısımda gerekse Şadan'ın üvey babası ile konuşurken sarfettiği sözlerde Nietzsche ile ilişkilendireceğimiz temel bir kavram vardır: "Sürü ahlakı" kavramı. Bu kavram, Nietzsche'nin ahlak algısının temelini oluşturur. Köle ahlakı olarak da bilinen bu kavrama göre çoğunluğun benimsediği değerler yararlılık ilkesi doğrultusunda şekillenir. Çoğunluğun amacı insanları bir arada tutacak, devamlılığı sağlayacak değerleri benimsemek ve insanlığın varlığını devam ettirmektir.

İtaat etmelisin herhangi birine, hem de uzun süre: aksi halde yok olursun ve kendine karşı son saygını da yitirirsin: - doğanın ahlaki buyruğu işte budur bence, (...) ne de bireye yöneliktir (bireyin ne önemi var onun nezdinde!), ama kavimlere, ırklara çağlara sınıflara, her şeyden önce de bütün bir "insan" hayvanına insanlara yöneliktir (Nietzsche, 2023b, s. 102).

Kuçuradi'ye göre, sürü insanı ahlak kurallarına uymayan insan anlamına gelmez aksine sürü insanı ahlaklı insandır, yapıp ettiklerini geçerli ahlak kurallarına uydurmaya çalışır. Onun tabii olduğu ahlak kuralları kendisinden önce belirlenmiştir, dolayısıyla o bunlara göre yaşamakla yetinir ve bu değerlere aykırı bir davranışla karşılaştığında rahatı kaçar ve hâlihazırdaki değerlerin dışına çıkarak kötü insan olarak değerlendirir (Kuçuradi, 2016, s. 27-28). Bu açıklamalardan yola çıkarak Şadan'ın Ulviye Melek'in ve Edip Münir'in sürünün dışında kaldığını bu nedenle de ahlaksızlıkla damgalandıklarını ve sürü için tehdit kabul edildiklerini söyleyebiliriz. Şadan'ın ve Edip Münir'in ahlakla, Ulviye Melek'in fuhuşla ilgili görüşleri onları sürü için tehdit haline getirir. Sürü ahlakı ise sadece çoğunluğun değer yargılarıyla korunmaz. Hukuk ve din de bu ahlak anlayışının koruyucusudur. Edip Münir hırsızlık yapmak konusunda tereddüt eden arkadaşlarına halkın ahlak anlayışını beğenmediğini çünkü bunun temelinde cehennem veya polis korkusu olduğunu söyler (Gürpınar, 2015, s. 112). Cezalandırılmak korkusuyla kötü olduğuna inanılan bir eylemden vazgeçmek ahlaklı olmak anlamına gelmediği gibi kuralla, kanunla toplumu baskı altında tutmak bir noktaya kadar mümkün olur. Çünkü bu tabiata karşı çıkmaktır. Edip Münir, arkadaşlarıyla yaptığı bir sohbette insanları çeşitli zincirlerle bağlanmış kurt sürülerine benzetir. Ceza korkusuyla insanların önüne yapma engeller konur ve bunlar yıkılmaya mahkûmdur (Gürpınar, 2015, s. 104). Nietzsche, tabiatın ahlakla ilişkisini zorlama düşüncesi üzerinden kurar. Ona göre her ahlak doğaya ve akla karşı bir tiranlıktır. Çünkü ahlak, özünde uzun süreli bir zorlama anlamına gelmektedir (Nietzsche, 2023b, s. 100). Fehmi Baykan Nietzsche'nin bu tespitini yorumlarken filozofun sürü

içgüdüsüne itiraz etmediğini fakat bu içgüdünün kontrolden çıkarak bütün içgüdülere tahakküm eder hale gelmesini eleştirdiğini belirtir (Baykan, 2008, s.30). Bu durumda Edip Münir'in sözlerinde iki açıdan Nietzsche'nin etkisini görmek mümkündür. İlki, sırf ceza korkusuyla kötü olan bir eyleme yönelmemenin ahlakın samimiyetine gölge düşürmesidir. İkincisi ise sürü ahlakının kendinden olmayanları kontrol etmek için tek ve mutlak bir anlayışa dönüşmesi, bunun da insan doğasıyla çatışmasıdır. Çünkü insan belirli kalıplar aracılığıyla şekillendirilmiş tek yönlü bir canlı değildir.

Nietzsche'nin geleneksel ahlak algısına itiraz ettiği noktalardan bir diğeri de iyi ve kötü zıtlığıdır. Çünkü bu durum, ahlakı doğallıktan çıkarır ve eylemi insandan ayırır. Böylelikle bazı eylemler hor görülüp günahkâr bulunurken bazıları kendi içinde iyi olarak değerlendirilir. Oysa bir eylem kendi içinde değerden yoksundur, onun değerini, kim tarafından yerine getirildiği belirler (Nietzsche, 2022, s. 209). Edip Münir gazetede yazısında iyi ve kötünün aynı kaynaktan geldiğine işaret eder. İyilik ve fenalık arasında bir fark yoktur. İkisinden farklı kavramlarmış gibi bahsedilmesi geleneksel ahlak anlayışının sonucudur. Aslında ikisinin kökeni aynıdır (Gürpınar, 2015, s. 158). Romandan alınan bölümde görüldüğü üzere Edip Münir eylemi kimin yaptığına yönelik bir değerlendirme yapmaz fakat o da Nietzsche ile aynı noktaya itiraz eder: Eylemlerin iyi veya kötü biçiminde etiketlenmesi onların değerlerine yönelik bir yanılgıya sebebiyet verir. İyi ve kötü birbirleriyle ilişkili iki kavramdır. Hangi koşullar altında, kimin tarafından gerçekleştirildiklerine bağlı olarak farklı değerlendirilebilirler.

Romanlarda ahlak ve ahlakın koruyucusu kabul edilen ceza kavramı etrafında tartışılan bir başka konu da vicdan ve vicdan azabıdır. Çünkü cezalandırılan insanın vicdanen de rahatsızlık duyması böylelikle olumsuz duygulardan arınması beklenir. Fakat Şadan'ın yakın arkadaşı Nuri, bu konuda toplumun genelinden farklı düşünür. Nuri, Revan Hanım'ı kocasından ayırıp onunla evlenmek istediği yönündeki planlarından bahsederken vicdan konusunda da şu değerlendirmeyi yapar:

Muhalfilik, insanların vicdanlarından gelmez. Menfaat ibrelerine dokunan rüzgârla tahassul eder. Vicdan? Bu da ne kelime? Teşrihçiler şimdiye kadar akciğerlerle kalp arasında böyle bir uzuv keşfedememişlerdir. Sen bana istediğin kadar deli de... İnsanlar, vicdanın mevcudiyetini kendilerinde yoklamazlar, daima karşılardakinde ararlar. Bulamayınca kızarlar, ifrit olurlar (Gürpınar, 2011, s. 51).

Nuri'nin bu görüşlerini Nietzsche gözünden yorumlamak gerekirse suç, suçlu, sorumluluk gibi kavramlara değinmek gerekir. Nietzsche'ye göre, insan sorumluluğun bilincine erişince, diğer bir ifadeyle söz verebilen bir canlıya dönüşünce sözünü tutmayanlar için bir ceza sistemi geliştirdi, böylelikle insan bu üstün olma içgüdüsünü adlandırmak istedi ve ona vicdan adını verdi. Diğer bir ifadeyle toplumsal sistemde cezanın olumlu özellikleri öne çıkarılmış oldu. Nietzsche, suçlunun olumsuz davranışlarından kurtulmasını, iyileşmesini veya toplumun soysuzlaşmış unsurlardan korunmasını bu özelliklere örnek gösterir. Cezanın aynı zamanda insanda suçluluk duygusu uyandırarak vicdan azabına kaynaklık ettiğini düşünür. Vicdan azabının ve cezanın yüceltilmesi ise toplumların ayakta kalmak için ortaya koyduğu ahlak değerlerini besler. (Nietzsche, 2023a, s. 78-99). Nuri'nin vicdanla ilgili eleştirisi de Nietzsche'nin görüşleriyle benzer. İnsanların ettiği itiraz, vicdan göstergesi olmaktan çok menfaatlerine aykırı gördükleri bir durumu engellemek isteğidir. Böylelikle sürünün çıkarları da korunmuş olur fakat bu itiraz vicdan ve vicdan azabı kavramları biçiminde süslenerek topluma

sunulur. Sürünün değerlerine uymanlar da vicdan ve vicdan azabından mahrum olmakla suçlanır.

Yerleşik ahlak algısının temelinde sürü ahlakı ve onun yüceltilmesi vardır. Peki sürü ahlakına yönelik bu arzunun nedeni nedir? Nietzsche bunu “güç istenci” kavramıyla açıklar. “Nerede bir canlı gördüysem, orada güç istemini gördüm ve hizmet edenin isteminde bile efendi olma istemini gördüm” (Nietzsche, 2019, s. 111). Burada zayıf olanın güçlü olana hizmet etmesi söz konusudur. Güç sahibi olma arzusu en küçükten en büyüğe katmanlı biçimde ilerler ve insanların yaşamı, sahip oldukları gücü korumak çabasıyla geçer. Sürü, böylelikle gücü elinde bulundurur diğer bir ifadeyle varlığını korumuş ve sürdürmüştür. Güç istencinin nedeni budur. Kuçuradi, sürünün bireysel ve topluluk biçiminde hâlihazırdaki değerlendirme tarzını devam ettirdiğini belirtir. Bunu, kuvveti isteyerek yapar. Sürü insanın tüm kaygısı sürüce ayakta durmaktır. Ona kendi ahlak algısı içinde ne söylene evet der. Çoğunlukla tepkisizdir, tek tepkisi kendi değer yargılarına karşı çıkan insanlara itiraz etmektir (Kuçuradi, 2016, s. 31-32). *Dünyanın Mihveri Kadın mı, Para mı?* romanında güç istenci çarpıcı biçimde ortaya konur. Semahat Hanım’la evlenerek yoksulluktan kurtulan ve sınıf atlayan Edip Münir romanın sonunda bir zamanlar kader arkadaşlığı yaptığı dostlarıyla karşılaşır, eşiyile oturduğu lüks mekândan onları attırmadan önce onlara şu sözleri söyler: “Talihi veyahut kabiliyeti gereği bulunduğu sınıftan yukarısına fırlayan kimse geçtiği yeni çevrenin yaşayışına uyar. Yükseldiği bu refah mevkiine zarar getirecek aykırı düşüncelere, eleştirilere, saldırılara karşı ateş kesilir” (Gürpınar, 2015, s. 232). Edip Münir, romanın sonunda maddi çıkarları uğruna sürü ahlakını benimsemiş bir insana dönüşür. Sürü ahlakının ayrıcalıklarını korumak için sürü dışından olan arkadaşlarının eleştirilerini tehdit olarak algılar ve güç istencini sürdürür. Çünkü bu sayede yeni sosyal sınıfta kalması mümkün olacaktır.

Çalışmaya konu olan üç metin incelendiğinde görülmüştür ki Gürpınar, Nietzsche’nin ahlak anlayışındaki temel kavramları benimsemiş ve kahramanlar aracılığıyla romanlarına yansıtmıştır. Bu kavramlardan ilki, sürü ahlakıdır. Yazar, romanlarında çoğunluğun benimsediği ahlak anlayışının karşılığı olarak sürü ahlakına işaret eder. Fuhuştan ve fuhuş yapanlardan tiksinenler, akıl sağlığı yerinde olmayanları aşağılayanlar, hırsızları cezalandırmak isteyenler bu ahlak anlayışı ile hareket ederler. Romanların başkahramanları Şadan, Nuri, Ulviye Melek ve Edip Münir ise Nietzsche’nin ahlak anlayışı eşliğinde madalyonun ters tarafına bakarlar. Fuhuş yapan kadınların cezalandırılmasını savunanların birçoğu Kokotlar Mektebi’ne metres tutmak için başvurur. Şadan’ı patavatsız sözlerinden ve yersiz şakalarından dolayı toplumdan dışlayanlar çıkarlarını korumak uğruna iki yüzlü davranışları âdet haline getirirler. Hırsızlık ve şantaj yaptığı için suçlanan Edip Münir ise yalnızca din ve hukuk kuralları nedeniyle kötülük yapmaktan sakınan insanın ahlakını sorgular. Burada adı geçen kahramanların hepsi çevrelerine zarar vermekle birlikte -Ulviye Melek’in genç kızları fuhuşa teşvik etmesi, Şadan’ın cinayet işlemesi, Edip Münir’in hırsızlık ve şantaj yapması- hem yerleşik değerleri hem de bu değerlere bağlı olduklarını iddia edenlerin eylemlerini sorgulama cesareti gösterirler. Onları sürüden ayıran davranış biçimi budur. Bu davranış biçimi aynı zamanda onların kötü olarak damgalanmasına da neden olur. Çünkü sürü ahlakı sürüyü korumak ve sürünün çıkarlarını gözetmek amaçları üzerine şekillenir. Bu durum aynı zamanda güç istencini de doğurur. Romanlarda güç istencini, sürü ahlakını benimsemiş birçok yan kahramanda -Şadan’ın üvey babasında, Ulviye Melek’i, kocasını elinden çalmakla suçlayan kadında, Hacı Ömer Efendi’de- görmek mümkündür. Güç istenci sürünün dağılmasını ve zayıflar üzerindeki kontrolünü devam ettirmesini sağlar. Edip Münir ise sosyal sınıfı değiştikten sonra sürü ahlakını

benimseyen ve güç istencini açıkça belirten başkahramandır. Örneklerden de anlaşıldığı üzere Nietzsche'nin ahlak anlayışına ait kavramları kahramanların eylem ve düşüncelerinde görmek mümkündür.

2. Sürü İnsanından Özgür İnsana

Yerleşik değerlere itiraz etme cesareti gösteren insanlar sürüden ayrılırlar. Onların ahlak anlayışı kendilerine dayatılanı benimsemek ve sürdürmek üzerine değil bu değerlerin aksak yönlerini ortaya çıkarmak üzerine inşa edilir. Çünkü bu eylem yeni değerlerin yaratılması için gerekli özgürlük zeminini sağlayacaktır. Nietzsche, genel kabullere itiraz ederek onun yerine yeni değerler koyma çabasına giren insanın geçirdiği aşamayı üç metaforla açıklar. Bunlardan ilki devedir. İnsanın tıpkı deve gibi ağır yükleri üstlendiği aşamayı temsil eder. Bu aşamadaki insan kendini aşağılayanlara ve korkutanlara elini uzatır. Kibrini kırmak için deve gibi alçalır. İkinci metafor aslandır. Aslan, yerleşik değerleri sorgulayan ve bunlara karşı çıkan özgür insanı simgeler. Bunun ardından gelen üçüncü aşama ise çocuktur. Çocuk; masumiyeti, unutuşu ve yeni bir başlangıcı simgeler, aynı zamanda kendi değerlerini yaratmaya evet der (Nietzsche, 2019, s. 20-21). Çocuk, üstinsanı karşılamaktadır. Nietzsche, üstinsanı tanımlarken onun insanın aşılmasıyla ortaya çıktığını söyler (Nietzsche, 2019, s. 6). Üstinsandan genel anlamda bahsetmek gerekirse; onun insanı aşmış, kendi değerlerinin farkında olan ve yeni değerler yaratmaya istekli bir insan olduğu söylenebilir. Nietzsche'nin deve ile sembolize ettiği insanı eleştirmesinin nedeni onun sürü ahlakını benimsemesidir. Bu insan, yaşamını yumuşak başlılık, kanaatkârlık gibi sürüye ait değerleri benimseyerek ve bu değerlerin övgüsünü yaparak geçirir. Özgür insan ise kendisi ile özdeşleştirilen aslan gibi yırtıcı ve cüretkâr bir şekilde bu değerlere başkaldırır. “Yeni değerler yaratmak – aslanın da gücü yetmez henüz buna. Ama yeni bir yaratım için özgürlük yaratmak – buna yeter aslanın gücü. Kendine özgürlük yaratmak, ödevini bile kutlu bir Hayır’la yanıtlamak: işte, kardeşlerim, bunun için gerek var aslana” (Nietzsche, 2019, s. 20). Çocuğun, diğer bir ifadeyle üstinsanın aslandan farklı olarak ne yapabileceğini Nietzsche “unutuş” ve “başlangıç” sözcükleriyle anlatır. Çocukla sembolize edilen üstinsan yeni değerler yaratmaya evet der, içinde olduğu dünyayı kaybedip (unutup) kendi dünyasını kazanır. Böylece yerleşik değerlerin benimsendiği dünyadan vazgeçip kendi değer yargılarıyla şekillenen bir yaşamın başlangıcını yapar (Nietzsche, 2019, s. 20).

Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın romanlarında özgür insan örneğine özellikle *Dünyanın Mihveri Kadın mı, Para mı?* ve *Kokotlar Mektebi* eserlerinde rastlanır. *Kokotlar Mektebi*'nin “Başlamazdan Evvel” isimli bölümünde yazar genel kabulleri sorgulamak konusunda Nietzsche'nin de kendisi gibi ıstırap içinde olduğunu belirtir (Gürpınar, 2010, s. xv). Bu ıstırapın nedeni, yazarın da filozofun da iyi-kötü, vicdan, kanun, ahlak, dinî kurallar gibi kavramlar ve bunların değerlendirme ölçütleri arasında sıkışıp kalmasıdır. Yazar, romanın ön sözü sayılabilecek bir bölümde bundan bahsederek romanın konusu hakkında da fikir verir. *Kokotlar Mektebi*'nde Ulviye Melek metres yetiştiren bir okul açmak isteme nedenlerini yazar olan karaktere anlatır ve toplumda ahlak konusundaki çifte standarda dikkat çekmek için bu hikâyenin romanlaştırılmasını iter. Ulviye Melek'i dinleyen yazar onun fikirlerini şaşkınlıkla karşılarsa da sınırlı bir bakış açısına sahip olanların, iki yüzlülerin, bağnazların bu dünyada yeri olmadığını düşünür. Farklı fikirlerden ürkmemek aksine onları tüm yönleriyle tartmak gerekir (Gürpınar, 2010, s. 20). Yazar aynı zamanda da anlatıcı olan karakter romanda ön planda değildir, dolayısıyla onun bu görüşlerinden yola çıkarak özgür insan olduğunu iddia etmek güçtür. Romanın başında sarfedilen bu sözler, yazar olan karakterin yazmayı planladığı romanın

kurgusu için Ulviye Melek'e gösterilen mesleki bir merak olarak yorumlanabilir. Ulviye Melek ise yerleşik değerleri roman boyunca sorguladığı için özgür insanın özelliklerini net biçimde taşır. O, ahlakın yeni prensiplerinin, eski ahlak anlayışının üzerinde filizleneceğini düşünür. Eskiden reddedilen pek çok görüş yeni prensiplerde kendisine yer bulabilir. Bu durumda artık insanlığın ihtiyaçlarına yanıt vermeyen birçok ahlak kalıbı da ortadan kalkacaktır (Gürpınar, 2010, s. 24). Ulviye Melek, bu görüşlerinde ahlakın değişkenliğine işaret eder. Değişmez kurallar olarak görülüp benimsenen ahlaki değerler zaman içinde değişebilir ve insanların yaşam biçimine, beklentilerine uygun hale getirilebilir. Bu yapılırken de eski zihniyetin değerleri ortadan kaldırılır. Ulviye Melek'in fuhuş konusunda kadınlara yöneltilen suçlamalardan rahatsızlık duyar ve bu suçlamaları, aslında genel kabulleri farklı açıdan tartışmaya açar. Örneğin evlilik dışı birlikteliklerden hamile kaldıktan sonra çocuğunu öldüren kadınların bu suçu tek başına işlemediklerini erkeklerin de bu suça ortak olduklarını belirtir (Gürpınar, 2010, s. 35). Yine Kokotlar Mektebi'ni açmak istemesinin gerekçesini "Fuhuş... Fahişelik... Havva kızlarından birçok bedbahtın alınlarına vurulan bu damgayı hangi günah çıkarıcı bıçakla kazıyabileceğiz? Bu nasıl kalkar, nasıl! Fuhuş namuslandırılmaz mı beyefendi?" (Gürpınar, 2010, s. 27) sözleriyle anlatır. Böylelikle genç kızların haklarını, sağlıklarını ve geleceklerini güvence altına alacağını düşünür. Bu okulun "sendikamsı" bir yapısı olduğunu düşünür (Gürpınar, 2010, s. 47). Ulviye Melek, roman boyunca yerleşik değerleri sorgular. Kokotlar Mektebi onun yaratmak istediği yeni değer olarak düşünülebilir. Fakat Nietzsche'nin sembolizasyonunda aslana, diğer bir ifadeyle özgür insana karşılık gelir. Özgür insanın temel özelliği ise yeni değerler yaratmaktan çok yerleşik değerleri sorgulama cesareti göstermesidir.

Dünyanın Mihveri Kadın mı, Para mı? eserinde, Edip Münir gazetedeki yazılarındaki farklı fikirler aracılığıyla insanlarda farkındalık oluşturmak ister. Bunun için Nietzsche'nin fikirlerinden faydalanmayı uygun görür. "Ekspres tamponu gibi halkın kafasıyla çarpışarak alevler fışkırtacak fikirler arıyordu. Bu tehlikeli felsefeyi dehanın son derecesinin delilik olduğunu ispat eden Alman filozofu Nietzsche'nin eserinde bulunabilirdi" (Gürpınar, 2015, s. 156). Bu alıntı aynı zamanda Gürpınar'daki Nietzsche etkisini de açıkça gösterir. Edip Münir'in alışlagelmiş toplumsal değerleri sorgulayan yazıları üzerine gazeteye pek çok itiraz gelir. Yayın yönetmeni de bu itirazlara son vermek için ondan basit hikâyeler yazmasını ister. Edip Münir bu hikâyelerde toplumda pek sorgulanmayan, görmezden gelinen meseleleri tartışmak istediğini söyler. Fakat yayın yönetmeni özellikle ahlak konusunda örtülü kalması gereken düşünceler olduğunu belirtir. Edip Münir'in bu noktadaki yaklaşımı, onun yerleşik değerleri sorguladığını göstermesi açısından önemlidir. Çünkü o patronuna fütürizmi gerekçe göstererek itiraz eder (Gürpınar, 2015, s. 166). Fütürizmin, geçmişteki estetik değerleri ve geleneksel yaklaşımı reddeden anlayışı, Edip Münir'in genel kabulleri sorgulayan yaklaşımıyla örtüşür. Burada Edip Münir, fütürizm aracılığıyla da Nietzsche'nin geleneksel değerleri sorgulayan görüşüyle bağlantı kurar.

İncelenen romanlar arasında Nietzsche'den doğrudan alıntı yapılan bölüm Edip Münir'in "Zarathustra'dan" diyerek yazdığı gazete yazısında yer alır. Sözü edilen bölüm, *Böyle Söyledi Zerdüşt* adlı eserden alınmıştır. Bu bölüm Nietzsche'nin, Gürpınar üzerindeki etkisine net biçimde işaret ettiği gibi aynı zamanda üstinsandan bahsedildiği yerdir.

Ey âdemoğlu! Yaratış başkalaşımında solucanlıktan insanlığa kadar bir yol yürüdün.
Şimdi de kendinde çok solucan vardır, insanlıkla şereflemeden önce maymunluğa

yükselmıştin. Behey soyu bozuk adam! Bugün de maymunlardan daha maymunsun. İçinizde en akıllıları da dünyaya sallapati gelmiş bir kurttur. Aslınızı düşününüz. İnsan: bitki, fantom ve daha başka birtakım uymazlıkların karışımı bir şeydir. Size yine bitki veya fantom olunuz mu diyeyim? Size adamı öğreteceğim. Dünyanın yaratılmasındaki maksat üstün adamdır. Kardeşlerim, sizden niyaz ederim, dünyaya bağlı kalınız. Size toprağın üstünde umutlar vermeye kalkanlara inanmayınız. Bunlar bilerek veya bilmeyerek sizleri zehirliyorlar. Bunlar hayatı küçük görenler, kendileri de zehirlenmiş can çekişenlerdir. Dünya onları taşımaktan artık yorulmuştur. Defolsunlar... Gerçekte insan çamurlu bir seldir. Kendini kirletmeden onu yalnız bir okyanus kabul edebilir. İşte okyanus üstün adamdır (Gürpınar, 2015, s. 157).

Romanda verilen bu kısım, *Böyle Söyledi Zerdüş* adlı eserde ise aşağıdaki şekilde geçer:

Solucandan insana dek yol aldınız. Ve hâlâ pek çok solucanlık var içinizde. Bir zamanlar maymundunuz ve şimdi bile insan daha fazla maymundur herhangi bir maymundan. Ancak en bilgeniz bile uyumsuzluktur; bitki ile hayaletin bir melezidir. Ama hayalet ya da bitki mi olun diyorum ben size? Bakın üstinsanı öğretiyorum size. Üstinsan yeryüzünün anlamıdır, isteminiz desin ki: Üstinsan yeryüzünün anlamı olsun. Yalvarıyorum kardeşlerim yeryüzüne sadık kalınız ve size doğaüstü umutlardan söz edenlere inanmayın! Zehir saçar onlar, farkında olsalar da olmasalar da. Yaşamı aşağılayanlardır onlar, yeryüzü yaka silkti böyle kişilerden: yok olsalar ya hepten! (...) Sahiden, kirlî bir ırmaktır insan. Kirlî bir ırmağı içine alıp da bozulmadan kalmak için zaten bir deniz olmak gerekir. Bakın, üstinsanı öğretiyorum size: işte bu denizdir o (Nietzsche, 2019, s. 6-7).

Edip Münir'in gazetede yer verdiği bu bölümde öne çıkan kavram üstinsandır. Nietzsche'nin eski değerleri unutma, masumiyet ve yeni bir başlangıçla özdeşleştirdiği çocuk benzetmesi üstinsana karşılık gelir. Edip Münir, Nietzsche'nin sıra dışı fikirlerini insanlara duyurmak istediğini belirtir. Bu yazı da bahsi geçen isteğe dayanılarak yazılmıştır. Üstinsan kavramının ortaya atılmasına ek olarak insanın uyumsuz yapısı, sürü insanın itaatkârlığı, kendi düşüncelerini korumak ve büyütme adına gösterdiği çaba, nihayetinde tüm bunların onu kirlî bir canlıya dönüştürmesi vurgulanır. Üstinsan bunların farkında olan, bunu aşmak için çaba gösteren bu nedenle de kirlenmeden kalabilen insandır.

Özgür insan kavramına ilişkin genel bir değerlendirme yapmak gerekirse bu kavrama ait en zengin malzemenin *Kokotlar Mektebi* adlı romanda yer aldığı görülür. Ulviye Melek, kadın erkek ilişkileri hakkındaki alışlageldik inanışlara pek çok itirazda bulunur. İtiraz aşamasıyla özgür insanı temsil eder ve sürüden ayrılır. Özellikle fuhuş yapan kadınların hakkını korumak için yaptığı planlar, ahlaksızlıkla suçlanan bu kadınların fuhuşa itilmesinde toplumun oynadığı role başkaldırdığını gösterir. *Dünyanın Mihveri Kadın mı, Para mı?* eserindeki Edip Münir ise yerleşik değerlerin sorgulanması gerektiğini belirtir fakat bunların hangi değerler olduğunu açıkça ifade etmez. Ona özgür insan niteliğini kazandıran, gazetede yazılarında Nietzsche'den yola çıkarak insanlara genel kabuller konusunda farklı bakış açıları kazandırmak istemesindedir. Bu bölümde *Ben Deli miyim?* romanından örnek verilmemiştir. Bu romanda yerleşik değerlere başkaldırıdan ziyade vicdan ve ahlak kavramlarının sorgulanması vardır. Başkahramanlar Şadan ve Nuri ahlaksızlıkla suçlandıkça ahlakın ne olduğunu ve vicdanın bekleşilik ettiği bir ahlakın samimi olup olmadığını tartışır. Hâlihazırdaki değerleri sorgusuzca kabul etmedikleri için sürü insanından ayrılıp özgür insan olmaya yaklaşıkları söylenebilir fakat geleneksel değerlerin

karşısında Ulviye Melek ve Edip Münir kadar öfkeli değillerdir. Bu nedenle incelenen romanlarda özgür insanın karakteristik örneğini gerek eylemleri gerekse düşünceleriyle Ulviye Melek ve Edip Münir oluştururlar. Şadan ve Nuri'nin ise özgür insan olmaya aday kahramanlar olduğu söylenebilir.

3. Sonuç

Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın romanlarında Nietzsche'nin ahlak anlayışının etkilerini tespit edebilmek için en fazla malzemeye sahip olduğu düşünülen *Ben Deli miyim?*, *Kokotlar Mektebi* ve *Dünyanın Mihveri Kadın mı, Para mı?* isimli romanlar incelenmiştir. Romanlarda, Nietzsche'nin ismine ve görüşlerine gerek romanların başında yer alan bölümlerde gerekse başkahramanların eylemlerinde ve sözlerinde rastlanmıştır. Yazar, romana başlamadan önce Nietzsche'nin ahlak konusundaki farklı görüşlerinden ve cesaretinden hayranlıkla bahseder. Bu bölüm, Nietzsche'nin Gürpınar'daki açık etkisi olarak yorumlanabilir. Filozofun ahlak anlayışının temellerini oluşturan sürü ahlakı, güç istenci ve özgür insan kavramları başkahramanların yaratımında kullanılır. Bu kısım ise karakterizasyon süreciyle iç içe geçmiş olduğu için Gürpınar'daki örtük Nietzsche etkisi olarak değerlendirilebilir. Nietzsche'nin eserlerinden *-Böyle Söyledi Zerdüşt-* yapılan doğrudan alıntıya ise sadece *Dünyanın Mihveri Kadın mı, Para mı?* romanında rastlanır.

Sürü ahlakı kavramı ahlak, namus, vicdan gibi yerleşik değerlerin sorgulanmasında karşımıza çıkar. Bu kavramın romanlarda nasıl ele alındığı belirli sorularla somutlaştırılabilir. *Ben Deli miyim?* romanına yön veren “Ahlakın ölçüsü nedir?”, “Ahlaklı insanları ahaksız insanlardan ayırmak nasıl mümkün olur?”; *Kokotlar Mektebi*'nde sıkça gündeme getirilen “Ahlaksızlıkla damgalanan insanların bu şekilde adlandırılmasında toplumun rolü nedir?”; *Dünyanın Mihveri Kadın mı, Para mı?* romanının temel meselesi olan “Geleneksel ahlak anlayışını farklı açılardan değerlendirmek neden önemlidir?” soruları sürü ahlakından kopuşu ifade eder. Çünkü bu romanların başkahramanları genel kabullerin ötesinde bir sorgulamaya girişirler ve çoğunluktan ayrılırlar. Genel kabullerin varlığı güç istencinin ürünüdür. Toplum, böylelikle içinde yer aldığı sistemi korumak ister ve kendinden, diğer bir ifadeyle sürüden ayrılan herkesi tehdit olarak görür. Bu çatışma romanlara da yansıtılır, sürü ahlakı yan kahramanlarla temsil edilir. *Ben Deli miyim?*'de Şadan'ın üvey babası, *Kokotlar Mektebi*'nde Ulviye Melek'in hikâyesini anlattığı yazar, *Dünyanın Mihveri Kadın mı, Para mı?* romanında ise Hacı Ömer Efendi sürü ahlakının tipik temsilcileridir. Bu nedenle kendilerinden farklı düşünen başkahramanlara tedirginlikle zaman zaman da öfkeyle yaklaşırlar. Başkahramanların aykırı düşünceleri onları Nietzsche'nin aslan metaforuyla açıkladığı özgür insana dönüştürür. Onlar kendilerine dayatılan düşünceleri sorgusuz sualsiz kabul etmeyi reddederler ve topluma başkaldırırlar. Bu durum, aynı zamanda gelecekte yeni değerlerin yaratılacağı özgür bir ortama zemin de hazırlar.

Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın Türk edebiyatındaki konumu ve edebiyat anlayışı belirli yaklaşımlar çerçevesinde ele alınır. Bunlardan ilki, yazarın Ahmet Mithat'ın öncülük ettiği popüler roman algısını sürdürmesidir. Yazara yönelik ikinci değerlendirme, onun halk için edebiyat yaptığı ve eserlerinde sosyal faydayı benimsediği yönündeki görüştür. Üçüncüsü, kişileri ve olayları hem iyi hem kötü yönleriyle ele aldığı için eserlerinde realist, natüralist unsurlar görüldüğüdür. Bu çalışma göstermiştir ki Gürpınar'a yönelik dördüncü bir yaklaşım olarak yazarın romanlarında felsefi bir arka planın bulunduğu bahsedilebilir. Felsefi etkiler; sosyal tenkidin ve realizmin bir parçası olan ahlaklı ahaksız, iyi kötü, namuslu namussuz gibi

zıtlıklarla bir arada verilir. Böylelikle yazar hem halka vermek istediği mesajları vurgulamış hem de realist dünya görüşünü desteklemek için etkilendiği filozofların görüşlerinden faydalanmış olur. Bunun sonucunda romanların kurgusu ve içeriği felsefi göndermeler çerçevesinde oluşturulur.

Kaynaklar

- Aydın, M. (2008). Postmodernizm ve eleştirisi. *Hece Düşüncede, Edebiyatta, Sanatta Modernizmden Postmodernizme Özel Sayısı*, 138/139/140, 34-46.
- Bayır, M. (2019). Nietzsche felsefesinde insan ve ahlak sorunu. *Nosyon: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, 3, 21-36.
- Baykan, F. (2008). *Nietzsche'nin felsefesi*. Ankara: BilgeSu Yayınları.
- Eryılmaz, D. ve Kalaycıoğulları İ. (2018). Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın eserlerinde bilimsel ve felsefi unsurlar. *Dört Öge*, 7(13), 125-136.
- Göçgün, Ö. (1990). *Hüseyin Rahmi Gürpınar*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gürpınar, H. R. (2002a). Niçe, felsefe ve delilik. İçinde A. ve G. Tanrınıninkulu (Der.), *Gazetecilikte Son Yazılarım 2 Zorla Ahlaksız Olduk* (s. 159-161). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Gürpınar, H. R. (2002b). Nietzsche (Niçe) 8 cildi. İçinde A. ve G. Tanrınıninkulu (Der.), *Gazetecilikte Son Yazılarım 2 Zorla Ahlaksız Olduk* (s. 119-122). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Gürpınar, H. R. (2010). *Kokotlar mektebi*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Gürpınar, H. R. (2011). *Ben deli miyim?*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Gürpınar, H. R. (2015). *Dünyanın mihveri kadın mı, para mı?*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Kaplan, M. (2017). Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın Romanlarında Aslı Tipler. *Türk Edebiyatı Üzerinde Araştırmalar 1* (s. 449-465). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kuçuradi, İ. (2016). Nietzsche ve insan. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Moran, B. (2012). Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın "yüksek felsefe"si. *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış 1* (s. 240-276). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Nietzsche, F. (2019). *Böyle söyledi Zerdüşt* (M. Tüzel Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Nietzsche, F. (2022). *Güç istenci* (N. Epçeli Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Nietzsche, F. (2023a). *Ahlakın soykütüğü üstüne* (A. İnam Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Nietzsche, F. (2023b). *İyinin ve kötünün ötesinde* (M. Tüzel Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Serdar, A. (2007). *Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın romanlarında ahlak sorunsalı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi Türk Edebiyatı Bölümü.

Extended Abstract

Nietzsche is one of the philosophers influenced by Hüseyin Rahmi Gürpınar. In Gürpınar's novels, it is possible to find many views and concepts related to Nietzsche's perception of morality. In this study, entitled *Nietzsche's Perception of Morality in Hüseyin Rahmi Gürpınar's Novels*, the author's novels *Ben Deli miyim?*, (1925), *Kokotlar Mektebi* (1929) *Dünyanın Mihveri Kadın mı, Para mı?* (1949) are analysed around the concepts of herd morality, the will to power and the free man, which form the basis of Nietzsche's understanding of morality. In the *Introduction* part of the study, the basic studies on

Hüseyin Rahmi Gürpınar and the author's position in Turkish literature are presented. Then, the studies that discuss the relationship between Gürpınar's works and philosophy are mentioned. The content of Gürpınar's newspaper articles on Nietzsche is mentioned and the author's interest in the philosopher is revealed. The last part of the *Introduction* provides information about the three novels analysed and the methodology. The concepts of herd mentality, will to power and free man are outlined and their relation to the novels is mentioned.

The concepts of herd morality and the will to power form the theoretical basis of the first chapter, *The Questioning of Established Values*. The concept of herd morality forms the basis of Nietzsche's conception of morality. According to this concept, the values adopted by the majority are shaped by the principle of utility. The aim of the majority is to adopt values that keep people together and ensure continuity. The herd person tries to adapt his behaviour to the valid moral rules. The moral rules he adopts are set before him, he lives according to them and becomes restless when he encounters behaviour contrary to these values. The will to power arises when the herd wants to keep power in its hands. The herd wants to continue its existence by holding power. The concepts of the herd mentality and the will to power are explained using Nietzsche's works and then examples are given from novels. Care has been taken to interpret the quotations from the novels in order to show the relationship between the actions and thoughts of the protagonists and the concepts. The first observation about morality in this section is the marginalisation of those who think differently from the majority. The second observation is that the marginalised heroes are accused of immorality by the majority of society. Apart from these observations, Nietzsche's views on the concepts of crime, conscience, remorse, punishment, good and evil can also be found in the novels.

The theoretical basis of the second part, *From Herd People to Free People*, is the concept of free people. People who dare to object to established values are separated from the herd. Their understanding of morality is built not on adopting and maintaining what is imposed on them, but on revealing the flaws of these values. Because it is thought that this action will provide the necessary ground of freedom for the creation of new values. In Nietzsche's philosophy, the stage that human beings go through when they object to general assumptions and endeavour to replace them with new values is explained with three metaphors. The first of these is the camel. It represents the stage in which man takes on heavy burdens just like a camel. The second metaphor is the lion. The lion symbolises the free man who questions and opposes the established values. The third stage following this is the child. The child symbolises innocence, forgetting and a new beginning, and at the same time tries to create its own values. The child meets the superhuman. The reason why Nietzsche criticises the human symbolised by the camel is that he adopts herd morality. This person spends his life by adopting the values of the herd such as meekness and contentment and praising these values. In Hüseyin Rahmi Gürpınar's novels, the example of the free man is encountered especially in *Kokotlar Mektebi* and *Dünyanın Mihveri Kadın mı, Para mı?* In the foreword of *Kokotlar Mektebi*, the author states that Nietzsche was in anguish like him in questioning general assumptions. Furthermore, the protagonist Ulviye Melek questions the concept of morality through prostitution. In the novel *Dünyanın Mihveri Kadın mı, Para mı?*, the protagonist Edip Münir's newspaper article titled "From Zarathustra" contains direct quotations from the work *Thus Spoke Zarathustra*. In the novels analysed, Ulviye Melek and Edip Münir are the characteristic examples of free people with their actions and thoughts. It can be said that Şadan and Nuri are heroes who are candidates to become free people.

In the *Conclusion* section of the study, the explicit and implicit Nietzsche influence in Hüseyin Rahmi Gürpınar is revealed. The author's references to Nietzsche before the novel are explicit indicators of this influence. Both the references made to the philosopher by the narrator and the actions and behaviours of the protagonists in the novel constitute the implicit Nietzsche influence. Especially the actions and behaviours of the protagonists are interpreted in the light of the concepts of herd morality, will to power and free man. In this section, the main issues of the novels are concretised with the following questions: "What is the measure of morality?", "How is it possible to distinguish moral people from immoral people?", "What is the role of society in labelling people with immorality?", "Why is it important to evaluate traditional morality from different perspectives?". The contribution of the influence of Nietzsche in Hüseyin Rahmi Gürpınar to the author's understanding of literature is discussed. The connection of this influence with realism is questioned.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/4 2024 s. 1358-1385, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**ELMİRA TÖLÖKOVA'NIN DİZELERİNDE AYTMATOV'UN KAHRAMANLARI
KONUŞUYOR**

Döne ARSLAN*

Mustafa Said ARSLAN**

Orhan SÖYLEMEZ***

Geliş Tarihi: 2 Eylül 2024

Kabul Tarihi: 11 Kasım 2024

Öz

Türk dünyası dil, kültür ve edebiyat açısından son derece zengindir. Çevirileri yapılan eserler de her ne kadar hazinelerin aslını tutmasa da okuyanın zihninde tesir bırakır. Belki edebî eserin insanı sarıp sarmalayan samimi havasını vermese de mensubu olduğu halkın veya memleketin/milletin insanlarından, tabiatından, gelenek-göreneklerinden, hatta bitki ve hayvanlarından numuneler sunar.

Diğer lehçelerden Türkiye Türkçesine kazandırılmış pek çok eserden bahsetmek artık mümkündür. Pek çok yazar, şair ve sanatçının eserlerinden çeviriler yapılmıştır. Ancak Aytmatov bütün eserleri Türkiye Türkçesine çevrilmiş belki de yegâne yazardır. Bazı eserleri farklı mütercimler tarafından farklı dillerden tercüme edilmiş ve hatta farklı isimlerle yayınlanmıştır.

Dünya edebiyatında önemli bir yere sahip olan Cengiz Aytmatov'un eserleri ve düşüncelerinden pek çok yazar ve şair etkilenmiştir. İnsanın iç dünyasını, millî kimlik ve kültürel değerlerini eserlerinde yansıtmaya onun geniş kitlelere ulaşmasına sebep olmuştur. Aytmatov'un evrensel bir yazar ve düşünür olması pek çok yazar ve şairin eserlerinde yaşamaya devam edeceğini göstermektedir.

Bu çalışmada Kırgız şairi Elmira Tölökova'nın dünyaca ünlü yazar Cengiz Aytmatov'un eserlerinden ve eserlerindeki karakterlerinden esinlenerek kaleme aldığı şiirleri Türkiye Türkçesine aktararak incelenmiştir. Şairin dizelerinde Aytmatov'un kahramanlarına yer verilerek kahramanların yer aldıkları eserler hakkında kısa bilgiler verilmiştir. Çözümlemelerde şiirlerin yapısından ziyade muhtevaya önem verilmiş; imge ve simgelerden ve metaforlardan hareketle çözümlenmeler yapılmıştır.

Elmira Tölökova kaleme aldığı bu şiirleriyle Aytmatov'un değerini göstermesinin yansırı millete, topraklarına, kültürel değerlerine de sahip çıktığını kanıtlamıştır.

Anahtar Sözcükler: Cengiz Aytmatov, Elmira Tölökova, kahraman, şiir.

* Dr. Öğr. Üyesi; Kastamonu Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, darslan@kastamonu.edu.tr

** Öğr. Gör. Dr.; Kastamonu Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, msarslan@kastamonu.edu.tr

*** Prof. Dr.; Kastamonu Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, osoylemez@kastamonu.edu.tr

AYTMATOV'S HEROES SPEAK IN ELMIRA TÖLÖKOVA'S VERSES

Abstract

The Turkish world is extremely rich in terms of language, culture and literature. Each Turkish dialect learned opens the door to new treasures. Even though the translated works do not correspond to the original treasures, they leave an impact on the mind of the reader. Even though it may not give the sincere and enveloping atmosphere of a literary work, it offers examples from the people, nature, traditions and customs, and even plants and animals of the people or country/nation to which it belongs.

It is now possible to talk about many works that have been translated into Turkey Turkish. Translations have been made from the works of many writers, poets and artists. Aytmatov is perhaps the only writer whose entire works have been translated into Turkish. Some of his works have been translated from different languages by different translators and even published under different names.

Many writers and poets were influenced by the works and thoughts of Cengiz Aytmatov, who has an important place in world literature. Man's inner world, national identity and cultural values have caused him to reach large masses. The fact that Aytmatov is a universal writer and thinker shows that he will continue to live on in the works of many writers and poets.

In this study, the poems written by Kyrgyz poet Elmira Tölökova, inspired by the works of the world-famous writer Cengiz Aytmatov and the characters in his works, were analyzed by translating them into Turkish. Aytmatov's heroes are heard in the poet's verses. In addition, brief information is given about the works in which the characters's appear. In the analyses, importance was given to the content rather than the structure of the poems; Analyzes were made based on images, symbols and metaphors.

With these poems she wrote, Elmira Tölökova not only showed Aytmatov's value, but also proved that she protected her nation, land and cultural values.

Keywords: Cengiz Aytmatov, Elmira Tölökova, character, poem.

Giriş

Türk dilinin, kültürünün ve edebiyatının zenginliği tartışılmaz. Bu zenginlik Türklerin yaşadığı bütün mekânlara kadar ulaşır. Türk kültürünün zengin kaynakları sadece Anadolu'da gelişmez, kökleri Türklerin yaşadığı en ücra köşelere kadar uzanır. Kırgızistan coğrafyası da yalnızca Manas'ı yetiştirmekle kalmamış Cengiz Aytmatov gibi büyük bir yazarı dünya edebiyatına hediye etmiştir. Öğrenilen her bir Türk lehçesi yeni hazinelerin kapısını ardına kadar açmaktadır. Genel bir ifade ile kültür, birçok yerde ancak dil sayesinde ifadeye bürünmekte ve manalar kazanmaktadır (Kaplan, 1999, s. 201). Çevirileri yapılan eserler de her ne kadar hazinelerin aslının yerini tutmasa da okurda tesir bırakır. Belki edebî eserin insanı sarıp sarmalayan samimi havasını vermese de mensubu olduğu halkın veya memleketin/milletin insanlarından, tabiatından, gelenek göreneklerinden, hatta bitki ve hayvanlarından numuneler sunar.

Cengiz Aytmatov'un eserleri ve düşüncelerinden pek çok yazar ve şair etkilenmiştir.¹ İnsanın iç dünyası, millî kimlik ve kültürel değerleri onun geniş kitlelere ulaşmasına sebep olmuştur. Aytmatov'un evrensel bir yazar ve düşünür olması pek çok yazar ve şairin eserlerinde yaşamaya devam edeceğini göstermektedir.

Türk dünyasının büyük yazarı Cengiz Aytmatov'un 10 Haziran 2008'de ölümüyle edebiyat dünyası derin bir üzüntüye kapılmıştır. Arkasında bıraktığı hayranları ve onlarca ozan şiirleriyle onu ahirete uğurlamıştır. Onlardan biri de işte burada dizelerinde Aytmatov'un kahramanlarını konuşturan, onları konuştururken duygularını söyleten Elmira Tölökova'dır.² Hem bir okuyucusu hem bir hemşehrisi olarak hem de bir kadın olarak yazarın kahramanları ile kendini özdeşleştiren Tölökova çok duygusal şiirler kaleme almıştır. Şair Elmira Tölökova, eserinin ortaya çıkışını "Kahramanlar Konuşuyor" adlı eserinin başında şu sözleriyle ifade etmektedir:

"Dünyaca ünlü yazar Cengiz Aytmatov'un eserleri kimleri etkilemedi ki... Ben de onlardan biriyim. Şu ana kadar dünyada yazarın eserlerinden hiçbir film, dizi ya da karakterin imajını tasvir eden resimler yaratılmadı. Her okuyucu eseri kalbiyle kabul eder ve hayal gücüne göre onun etkisini resimlerde, dramalarda, filmlerde vb. yeniden yaratır. Ben de ondan etkilendim; Cengiz Aytmatov'un karakterleri ruhumu ele geçirdi, her biri bir şiire dönüştü ve şiirde kaderini "konuşturdu". Yazarın fikri, karakter ve karakterin kaderi ile birleşerek şiirin ahengini oluşturdu. Bedenimi titretip zihnimi meşgul ederek, etrafımda "konuşan" karakterlerin sözlerini yazmak zorunda kaldım. Böylece dramatik şiirlerimin yer aldığı "Kahramanlar Konuşuyor" 2003 yılının baharında yaratıldı" (Tölökova, 2015, s. 4).

Elmira Tölökova, "Kahramanlar Konuşuyor" adlı eserinin içinde "Cengiz Aytmatov'un Eserlerinin Tesirinde Yazılan Şiirler" başlıklı ayrı bir bölüm açarak şiirlerini bu eserde sıralamıştır:

Каармандар Сүйлөйт	Kahramanlar Konuşuyor
(Ч. Айтматовдун чыгармаларынын таасиринде жазылган ырлар)	(C. Aytmatov'un eserlerinin tesirinde yazılan şiirler)
Бул ырлар чын көңүлден болсун белек, Жазууга чыгармалар болду себеп. Шурудай тизмектелген тагдырлар, Тынч койбой, жан дүйнөмдү алды ээлеп	Bu şiirler can-ı gönülden hediye olsun, Yazmam için eserler sebep oldu. Boncuk gibi sıralanan çeşitli kaderler, Huzur bırakmadı, ruh dünyamı işgal etti.

1. Elmira Tölökova'nın Hayatı ve Eserleri

Elmira Tölökova 1967 yılında Kırgızistan'ın Isık Göl bölgesinin Ceti Ögüz ilçesine bağlı Ak Döbö köyünde doğmuştur. Kırgız Millî Üniversitesi Filoloji Fakültesi Kırgız Dili ve

¹ Cengiz Aytmatov'un da Batı edebiyatından, özellikle de Rus edebiyatından etkilendiği bilinen bir gerçek olmasına rağmen bu konuda henüz ciddi bir çalışma yapılmamıştır. Yazarın 1958'de Moskova'da Gorki Edebiyat Enstitüsü'nde eğitim aldığı da göz önüne alındığında etkilenmemiş olmasının imkânsız olduğu anlaşılır. Diğer taraftan az da olsa Rus kahramanlar eserlerde görünmektedir. Ayrıntılı bilgi için bk. Kara, H. (2011). Sömürgeciyi tahayyül etmek: Cengiz Aytmatov'un kurmacasında Rusların edebî temsili. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 45(45), 113-138.

² Cihan Okuyucu da yıllar önce bir denemesinde Beyaz Gemi'nin isimsiz kahramanının çağrısına kulak vererek romanın sonunu yeniden yazmış ve kamyon şoförü Kulibek'in çocuğun çağrısına uyararak yanına geldiğini anlatmıştır. Bir başka denemesinde de "mankurtlaştırılmış" Colaman, annesinin mezarının etrafında büyüyen otlarla konuşurken tepesinde dolaşan Dönenbay kuşunun sesine kulak vermiş ve kim olduğunu hatırlamıştır. <https://www.gulumsedergisi.com/2021/06/23/mankirt/> (07.08.2024)

Edebiyatı bölümünden mezun olup 2012 yılında burada doktorasını da tamamlamıştır. 1988-1990 yıllarında 5 numaralı ortaokulda Kırgız Dili ve Edebiyatı öğretmeni, 1990-1993 yıllarında Kırgızistan Bilimler Akademisinde araştırma görevlisi, 1993-1994 yılları arasında Bişkek Politeknik Üniversitesinde Kırgız Dili öğretim elemanı, 1994-1999 yılları arasında Bişkek Slavyan Üniversitesinde öğretim görevlisi olarak çalışmıştır. 1999 yılından beri Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Yabancı Diller Bölümü'nde doktor öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Dil ve edebiyat alanında çeşitli çalışmaları bulunan Tölökova'nın 25'ten fazla bilimsel makalesi, 30 bilimsel metodolojik ders kitabı bulunmaktadır. Ayrıca çeşitli kitap projelerinde çalışarak Kırgız dilinin öğretimine büyük katkı sağlamıştır.

Bilim ve eğitim faaliyetlerinin dışında, şiir ve tiyatro ile ilgili eserleri bulunmaktadır: "İlginç Hayat" ("Kızık çaşoo", Bişkek, 2012) ve "Saklambaç" ("Caşınmak", Bişkek, 2021) adlı iki şiir kitabı ve "Kahramanlar Konuşuyor" ("Kaarmandar süylöyt", Bişkek, 2015), "Ne yapsın, Halkım!" ("Kantsin el!", Bişkek, 2016) adlı manzum dramı yayımlanmıştır. 2013-2015 tarihleri arasında Bişkek'teki T. Abdımomunov tiyatrosunda ve Narın'daki M. Rıskulov tiyatrosunda "Çıngızdın Açtığı Çığır" ("Çıngız salgan çıyır col") adlı dramı sahnelenmiştir. Şair, 2013'ten beri Kırgızistan Cumhuriyeti Ulusal Yazarlar Birliği üyesidir.

Bilim ve eğitim alanında yaptığı yeniliklerin karşılığı olarak 2001 yılında Kırgızistan'ın "Altın Diploma" ödülünü kazanmıştır. 2013 yılında Kırgızistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı tarafından Dil Komisyonu'nun "Kırgız Dili" madalyasına layık görülmüştür. Yine aynı yıl Kırgız Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığının "En İyi Eğitimi" madalyasını almıştır.³

2. Cengiz Aytmatov'un Hayatı ve Eserleri

Kırgız edebiyatının dünyaca ünlü yazarı Aytmatov, 12 Aralık 1928 yılında Kırgızistan'ın Talas Bölgesinde bulunan Şeker köyünde dünyaya gelmiştir. Eserlerinde Kırgız coğrafyasını, kültürünü, tarihini en güzel şekliyle yansıtmıştır. Trajik bir çocukluk geçiren Aytmatov babasını küçük yaşta kaybetmiş, annesi ve babaannesi tarafından büyütülmüştür. Veterinerlik okuyan Aytmatov'un eserlerinde sık sık hayvanlara yer verdiğini görürüz. Hayatı boyunca editörlük, gazetecilik, yazarlar birliği sekreterliği, danışmanlık, büyükelçilik gibi çeşitli mesleklerde çalışmıştır.

Aytmatov'un ilk hikâyesi, 1952 yılında Pravda gazetesinde yayımlanan "Gazeteci Cyuda"dır. Bu hikâyeyi, 1957 yılında yayımlanan "Yüz Yüze" takip eder. 1956-58 yılları arasında Moskova'da Gorki Edebiyat Enstitüsüne devam eden yazarın "Cemile" adlı hikâyesi 1958 yılında Novy Mir (Yeni Dünya) dergisinde yayımlanır. Bu eseri büyük ilgi görür. Aytmatov, bu eserin Fransız şair Louis Aragon tarafından Fransızcaya tercüme edilmesi ve Avrupa'da yayımlanması ile şöhreti yakalar. Aragon bu hikâyeye yazdığı ön sözde "Cemile" hikâyesi için "dünyanın en güzel aşk hikâyesi" ifadesini kullanır. Aytmatov, "Cemile"nin yayımlandığı 1958 yılında Moskova Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'ne girer. Aynı yılın sonunda Kruşçev'in anti-Stalinist kampanyası sırasında Sovyet Komünist Partisi'ne ve Yazarlar Birliği'ne kabul edilir (Akça, 2016, s. 17).

1963 yılında ilk romanı "Toprak Ana" ve hemen ardından "Elveda Gülsarı" yayımlanır. 1970'te tüm dünyada yankı uyandıran "Beyaz Gemi" romanını neşreder. 1980 yılında "Gün Olur Asra Bedel" romanını, 1986 yılında "Dişi Kurdun Rüyalari" romanını neşretmiştir. 1975'te

³ Elmira Tölökova ile görüşme, 09.03.2021.

Kazak yazar K. Muhammedcanov ile Fuji-Yama adlı tiyatro eserini neşretmiştir. Sovyet yazarları arasında yerini pekiştirir. Bu yıllarda Literaturnyi Kırgızistan dergisi editörlüğünü, sonra beş yıl boyunca Pravda'nın Orta Asya 17 muhabirliğini yapmıştır. Aytmatov 1963 yılında, "İlk Öğretmen, Deve Gözü, Cemile ve Selvi Boylum Al Yazmalı" adlı hikâyelerinden oluşan Steplerden ve Dağlardan Hikâyeler adlı kitabıyla Lenin Edebiyat Ödülü'nü kazanır. 1959-67 yılları arasında Novy Mir'in editörlüğünü yapar. 1968'de Büyük Sovyet Edebiyat Ödülü'nü kazanır. Aynı yıl Kırgızistan milli yazarı seçilir. Cengiz Aytmatov'un edebi seyri bu yıllarda hikâyecilikten roman yazarlığına doğru kayar. İlk romanı olan Toprak Ana 1963'te neşredilir. Yine aynı yıl yayımlandığında büyük heyecan uyandıran Elveda Gülsarı'yı kaleme alan Aytmatov, daha sonraki yıllarda çeşitli yayın organlarında hikâyelerini yayınlamaya devam eder. 1964'te yayımlanan "Kızıl Elma" ve 1969'da yayımlanan "Oğulla Buluşma" hikâyelerinden sonra, yazar 1970'te edebiyat âleminde yankı bulan Beyaz Gemi romanını neşreder. Daha sonra 1972'de "Asker Çocuğu" hikâyesini, 1975'te Kazak yazar Kaltay Muhammedcanov'la birlikte Fuji-Yama adlı tiyatro eserini, 1976'da "Sultanmurat", 1977'de "Deniz Kıyısında Koşan Ala Köpek" hikâyelerini neşreder. 1980 yılında kaleme aldığı Gün Uzar Yüzyıl Olur romanı yazarın edebiyat hayatında izlediği yol bakımından önemlidir. Aytmatov, 1986 yılında neşredilen Dişi Kurdun Rüyalari isimli romanıyla, yazarlık seyrini mahalli olandan evrensel olana taşımıştır. Aytmatov 1990'da yayımlanan "Beyaz Yağmur ve Yıldırım Sesli Manasçı" hikâyelerinden sonra, aynı yıl Cengiz Han'a Küsen Bulut'u yayımlar (Akça, 2016, s. 18).

2008'de Tataristan'a iş seyahatine giden Aytmatov, orada rahatsızlanarak Almanya'ya götürülür; ancak çoklu organ yetmezliği nedeniyle 10 Haziran 2008'de hayata gözlerini yumar.

Dünyaca ünlü yazar Aytmatov, 80 yıllık ömrüne birçok hikâye, roman, tiyatro eseri sığdırmıştır. Eserleri 150'den fazla dile tercüme edilmiş, dünyaca tanınan ve sevilen bir yazardır. Tarihine, kültürüne, toprağına, soyuna bağlılığı onun ölümsüz bir yazar olarak hafızalara kazınmasında ve tüm dünya okuru tarafından sevilmesinde etkilidir (<https://www.aa.com.tr/tr/kultur/kirgizlari-eserleriyle-dunyaya-tanitan-isim-cengiz-aytmatov/2610356#>).

İnsan, başkalarını anlatırken hep kendini arar. Aytmatov da başkalarının öyküsünü anlatırken hep kendini bulmaya çalışır. Bu nedenle eserlerinde, özlemle yolu beklenen bir baba vardır; ne var ki gerçek hayatta Aytmatov, 1937 yılından beri aradığı kayıp babasının kemiklerine ancak 1991 yılında Kırgızistan'ın Çontaş vadisinde rastlayacaktır (Korkmaz, 2009, s. 16).

Aytmatov'un eserlerinde yarattığı tipler o kadar gerçektir ki her biri okurun hafızasına kazınmıştır. Eserlerindeki tipler gerçekliğini Aytmatov'un çocukluk anılarından, yaşadığı topraklardan, tarihten almaktadır. Aytmatov'un eserlerinin ve karakterlerinin hayatın içinden olduğunu şu sözleriyle de anlamak mümkündür:

Çok erken çalışmaya başladım. On yaşında toprağı işledim. Bir sene sonra bölge merkezine, Kirovskoye Rus köyüne taşındık. Annem muhasebeci olarak işe başladı. Bir kere daha Rus okuluna gittim. Savaş (II. Dünya Savaşı) patlak verdiğinde hayat yeni yeni düzene girmeğe başlamıştı. 1942'de annem bizi destekleyemediğinden okulu bırakmak zorunda kaldım. Bir kez daha, savaşın zor şartları yüzünden fakirleşmiş köyümüzü Şeker'de idim. Gençler arasında en bilgilisi olduğum için Köy Sovyet'i (Kolhoz) sekreterliğine tayin edildim. (Kolcu, 1997, s. 25)

3. Elmira Tölökova'nın Cengiz Aytmatov'un Eserlerinin Tesirinde Yazılan Şiirleri ve İncelemeler

3.1. Жамийля/Cemile (1958)

Aytmatov'un edebiyat dünyasında yeni boy göstermeye başladığı yıllarda kaleme aldığı ilk eserlerinden olan "Cemile" için hikâye mi yoksa roman mı denilmesi gerektiğine henüz karar verilebilmiş değil. Rusçadan gelen "povest" kavramı hemen hemen bütün çağdaş Türk lehçelerinde kullanılmaktadır, hatta Türkiye'de bile kullanılmaya başlanmıştır. Eseri uzun hikâye olarak da kısa roman olarak da adlandırmak mümkündür. Bu çalışmada "Cemile" için "roman" kavramı kullanmayı tercih ettik.

Cemile romanıyla ilgili birçok yazı yazılmıştır.⁴ Roman, kimileri için bir "aşk" romanıdır. "Savaş" romanı da denilebilir; çünkü savaş yıllarında cephe gerisinde verilen bir başka "savaş"ın hikâyesi anlatılmaktadır. Cemile'nin kocası Sadık, cepheye savaşmak için gitmiştir. Birkaç aylık evlilik Sadık'ın vatan için savaşmaya gitmesiyle kesintiye uğrar. Kaynanasından "gelin" değil de "kızı" muamelesi gören, çalışkan, dürüst, akıllı ve güçlü Cemile için ikinci bir hayat başlar. Daniyar yaralı hâlde cepheden gelir. O bir savaş mağdurudur, yaralanmıştır. Gerçi sadece bacağından vurulmuştur; ama Daniyar aslında yüreğinden ve beyninden vurulmuş gibidir. Hayata küs bir birey olarak Cemile ve ailesinin yaşadığı köye gelir. Cemile ve kayınbiraderi küçük Seyit ile birlikte cephedekilere buğday yetiştirmek için vagonlara yük yüklemeye başlar. Seyit sanatçı ruhlu bir gençtir ve daha sonra Cemile ile Daniyar arasında doğacak olan büyük "aşk"ın ve belki de "mutluluğun" resmini yapar. Yaşanan bu aşk yüzünden Cemile "ahlaksız" kadın ilan edilir; çünkü evli bir kadının, üstelik kocası vatan için düşmanla çarpışırken başkasıyla köyü terk etmesi kabul edilebilecek bir şey değildir. Ahmet Sarıgül, Cemile'den bahsederken; "Cemile'yi Daniyar'a âşık eden asıl neden Cemile'nin ahlakî zaafı değil, Daniyar'ın terennüm ettiği efsunkâr türkülerdir" der (Sarıgül, 2017, ss. 164-184). Söylenen türkülerin sözleri kadar ezgileri de onlara, kendi kimliklerini ve büyük insanlık ruhunu keşfetmelerini sağlar. Cemile ve Daniyar, binlerce yıllık ezgilerin gücüyle yakınlaşır ve birbirinin ruhlarında kendilerini, kimliklerini keşfederler. Bu özgür açılımın sağladığı güçle, hiçbir şeyleri yokken her şeye karşı koyabilecek yürekliliği gösterirler (Korkmaz, 2008, s. 45). Tölökova'nın kaleme aldığı Daniyar'ın Türküsü ve Cemile'nin Türküsü romanın bir "aşk" romanı olduğunu kanıtlar niteliktedir.

3.1.1. Даниярдын Ыры / Daniyar'ın Türküsü

Күлкүмдүн тең, жартысы, Өмүрдүн бал тамчысы. Өзүңсүң бир, Жамийлам, Махабаттын жарчысы. Сагынычтын түнөгү, Таалайымдын жүрөгү. өзүң болдун, Жамийлам, Ак сүйүүмдүн мүрөгү.	Gülüşümün yarısına denk, Ömrün bal damlası. Sensin sadece, Cemile'm, Sevginin habercisi. Özlemin yuvası, Mutluluğumun kalbi. Sen oldun Cemile'm, Saf aşkımın özü.
---	--

⁴ Onur Tarlacı makalesinde Cemile'yi yazarın diğer kahramanları içinde değerlendirir. Tarlacı onu "aşkı en üst değer olarak yaşayan bir kadın" olarak niteler. Bk. Tarlacı, O. (2017). Cengiz Aytmatov eserlerinde kadın: Cemile hikâyesi örneği," *Millî Kültür Araştırmaları Dergisi (MİKAD)*, 1(2), 189-198. Cafer Gariper de "Cengiz Aytmatov'un Cemile Adlı Hikâyesinde İnsanın Kendisi Olması Problemi ve Aşk" başlıkla yazısında Cemile'yi "gelenek-evlilik-aşk" arasında sıkışmış bir kadın olarak görür. Bk. Gariper, C. (2007). Cengiz Aytmatov'un Cemile adlı hikâyesinde insanın kendisi olması problemi ve aşk. *İlmi Araştırmalar*, (23), 59-72. Rawyar Jabbari de aynı bakış açısıyla Cemile'yi değerlendirir. Bk. Jabbari, R. (2020). Cengiz Aytmatov'un Cemile adlı hikâyesinin üzerine bir inceleme. *International Social Sciencis Journal*, 6(74), 5376-5391.

<p>Кайратыма тирөөчсүн, Канатымдын бирөөсүн. Кантем сенсиз, Жамийлам, Калганын бил бир өзүн.</p>	<p>Sen benim desteğimsin, Kanadımın birisin. Naparım sensiz, Cemile'm, Gerisini yalnız sen bil.</p>
<p>Сүйүүгө эки чырак көз бололу, Сүйлөсө сүйлөнүүчү сөз бололу. Сүйүнтүп, маңдайына бүткөн түгөй, Адашса, издеп тапчу өз бололу.</p>	<p>Sevgiye ışık saçan iki göz olalım, Konuşsa dile gelen söz olalım. Sevindirerek, kaderine yazılı çifti, Karışsa, arayıp bulan olalım.</p>
<p>Жанына өмүр кошчу таң бололу, Шаңына кошулуучу шаң бололу. Жол таппай туталанып турса сүйүү, Нур чачып, жол көрсөтөр шам бололу.</p>	<p>Canına can veren sabah olalım, Şanına şan katan şöhret olalım. Yolunu bulamayıp şaşırса da aşk, Işık saçıp yol gösteren mum olalım.</p>
<p>Бөлө алгыс, соңу да жок, зор сүйүүнүн, Боюна бүткөн чыйыр из бололу. Тагдырга каршы туруп бак издеген, Таалайлуу Лейли, Мажнун биз бололу. (s. 381-382)</p>	<p>İmkânsız, sonsuz, zor aşkın, Peşinden giden iz olalım. Kadere karşı durup mutluluk arayan, Mutlu Leyla, Mecnun biz olalım.</p>

3.1.2. Жамийланын Ыры / Cemile'nin Türküsü

<p>Саябан бактын, Салкынын күтсөм. Данияр тура, Өзүмдү күткөн.</p>	<p>Salkım söğüdün altında, Serinliği beklesem. Daniyar ayağa kalkıp, Beni bekledi.</p>
<p>Мелжиген колум, Көк майсаң төрүм. Өзүңсүз жерийм, Өзүмдү өзүм.</p>	<p>Kalkan elim, Yeşilliğin hapishanem. Bensiz kabul edemem, Kendimi kendim.</p>
<p>Канатым болсоң, Кайрылбай учам. Дүйнөнү кезем, Кангыча кусам.</p>	<p>Kanadım olsan, Dönmeden uçarım. Dünyayı dolaşırım, Doyana kadar kusarım.</p>
<p>Өмүрүм болсоң, Өзүңө көчөм. Өкүттө калбай, Дүйнөдөн өтөм.</p>	<p>Hayatım olsan, Sana taşınırım. Cesaretim kalmadan, Dünyadan göçüp giderim.</p>
<p>Ак сүйүүм болсоң, Отуңа жанам. А булак болсоң, Сүйүүңө канам.</p>	<p>Saf aşkım olsan, Ateşinle yanarım. Ah kaynak suyu olsan, Aşkına kanarım.</p>
<p>Ашыгың болсом, Айылыңда калам. Ай, күндөй жанып, Коңулүң табам. (s. 382-383)</p>	<p>Aşığın olsam, Köyünde kalırım. Ay, Güneş gibi parlayıp, Gönlünü bulurum.</p>

3.2. Саманчынын Жолу / Toprak Ana (1963)

Kırgızlar sahip oldukları gelenekleri ile kültürel yapılarını korumaya çalışan, toprağın bir milletin geçmişi ve hayat verici bir unsur olduğunun farkında bir toplumdur. Nitekim Aytmatov'un eserlerinde toprak, tarihin yaşayan tarafı, kültür hazinesinin taşıyıcısı dolayısıyla insan ve ona ait her şeyle etkileşim içerisinde yol alan bir fonksiyona sahiptir (Kolcu, 2015, s. 103-106).

Daha çok *Toprak Ana* olarak bilinen bu romanda Cengiz Aytmatov, yine savaş yıllarında yaşanan sıkıntılı günleri anlatır. Dikkatli okurlar yazarın hayatından izler bulurlar.⁵ Burada da savaşın yıkımı, ailelere getirdiği felaketler Tolgonay ismindeki Kırgız kadın üzerinden verilir. Nitekim şair Elmira Tölökova da onun için yazmıştır şiirini. Tolgonay'ın severek evlendiği kocası Savankul'dan üç oğlu olur. Ekip biçecekleri ve geçinecekleri kadar bir tarla sahibi olmanın hayalini kurarlarken savaş patlak verir.

Oğulları Kasım cepheye çağırılır. Daha sonra Savankul ve Muslubeg de II. Dünya Savaşı'na katılmak üzere cepheye giderler. En küçük oğul Caynak da habersizce onların peşinden gider. Tolgonay bir anda hem kocasız hem de evlatsız kalmıştır. Yanında gelini Aliman'dan başka kimse kalmaz. Köydekilerle birlikte herkes cephedekiler için çalışmaya başlar. İlk önce Savankul ve Kasım'ın ölüm haberleri gelir. Arkasından Caynak da savaşta hayatını kaybeder. Tolgonay ve gelini Aliman eşsiz kalırlar. Genç Aliman, bir çoban ile gönül ilişkisine girer. Bu çobandan olan çocuğunu doğururken hayatını kaybeder. Tolgonay da böylece torunu ile baş başa kalır. Dertlerini kendisi gibi "ana" olan "toprak" ile paylaşır. Tolgonay ana ile Toprak ana kayıplarının verdiği acılarla dertleşirler. II. Dünya Savaşı'nın açtığı yaralar ve sebep olduğu açlık ile sefalet köylülerin hayatını oldukça zorlaştırır.

Savaşın sona ermesiyle bu sefer savaştan sonraki hayat, romanda yer alır. Savaş sona ermiştir ama savaşın yaralarını sarmak o kadar kolay değildir. Savaşın o hengâmesi geçince savaşın acılarını, kayıplarını yeni yeni idrak etmeye başlarlar. Ne Tolgonay ne de gelini savaştan sonra kendilerini toparlayabilirler. Bütün umutlar savaş sonrasına kalmıştır. Ne yazık ki hayat onlara istediklerini vermez, savaşın hengâmesi de geçince gelin kaynana hayat gerçeği ve acılarıyla baş başa kalırlar (Duman, 2015, s. 55).

Bu yıkımı ve tükenmişlik Tolgonay'ın ağzından şair Tölökova dizelerinde anlatır:

3.2.1. Толгонай / Tolgonay

Түбү түшүп, кан жуткан кара согуш, Булгай албайт канга жууп ынтымакты! Өзүн өзү өлтүрүп тынса эмне, Адамды жеп, кан кусуп тургучакты.	Dibe batmış, kan emen kara savaş, Kırilemez kana bulayarak barışı! Kendi kendini öldürüp dursa keşke, İnsan yiyip, kan kusup durmaktansa.
Кан жыттанып каңылжар жарган согуш Табиятты тыптыйпыл кылгычакты, Өзүн өзү жок кылып алса эмне Жүрөгүнө душмандын сыйгычакты.	Kan kokup burun sızlatan savaş, Tabiatı tamamen yok etmektense, Kendi kendini yok edip alsa keşke, Yüreğine düşmanını saklamaktansa.
Наристенин оюна келбес согуш!	Küçük bir çocuğun aklına gelmez savaş!

⁵ Akmatliyev, A. (1998). *Cengiz Aytmatov'un dünyası*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları., Zambak, F. (2019). Cengiz Aytmatov'un 'Toprak Ana'sı: İkincilleştirilmeden ilişki kurulan doğanın dirimsel gücü. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (64), 199-211.

Жакшылыкты адамга бербес согуш! Колдон алып балдарын, жар, тууганды, Адамзатты жеңе албасын сезбес согуш!	İyiliği insana vermez savaş! Elinden alıp çocuklarını, akrabaları, İnsanlığı yenemeyeceğini hissetmez savaş!
Титиретип дүйнөнү болгун, болбо, Титиребей көтөрчү жүрөгүм бар! Кол салбастан, мекендин гүл багына, Каның катса, куу согуш, бир өзүмдү ал! (s. 380)	Dünyayı salla ya da sallama, Korkudan titremeyen yüreğim var! Saldırmadan, vatanın çiçek bahçesine, Susasan da kuru savaş, yalnızca beni al!

Tolgonay'ın gözünde ve Aytmatov'un sözlerinde olduğu gibi Tölökova'nın dizelerinde de "savaş" kan emen "kara bir savaş"tır ve kana bulanmış barışı kirletemez, kirletmemeli de. Kan kokan "savaş" doğayı da doğallığı da yok eder, yüreğine düşmanın sevgisini olsa bile kendi kendini yok eder. Aliman'ın çobandan olan oğlu da Beyaz Gemi'nin isimsiz çocuğu da "savaş"ı bilmezler; çünkü "savaş" insanlara asla iyilik vermez, çoluk çocuğu, akrabaları olsa da "insanlığı" yenemez bu "ruhsuz savaş!" Her şeye rağmen Tolgonay korkusuzca hayatta kalmaya çalışır, vatanın çiçek bahçesi olan çocuklar/ın/a saldırmadan sadece kendisini alması için yalvarır; "Susasan da kuru savaş, yalnızca beni al!"

Aytmatov'un romanlarında, izleği şekillendiren ve karşıt değer olarak yer alan savaş, yaşamın yeryüzüne sinen bütün kutsallığını parçalayarak kişioğlunun hem filogenetik hem de ontolojik varoluş kaygılarına saldırır ve kişioğlunu çevresindeki 'şey'lere 'batmış' gibi hissetmesine sebep olur. Kişioğlunun evrendeki varoluşu bir yanıla ontogenetik (bireysel varolma) , bir yanıla da filogenetik (soy oluş) temeline dayanır (Durmuş, 2014, s. 120).

Gülsarı romanının kahramanı Tanabay da savaştan önce inandığı değerlerin "savaş" sonrasında nasıl değiştiğini gözleriyle görür ve hayal kırıklığı yaşar.

3.3. Гүлсарат / Elveda Gülsarı (1968)

Cengiz Aytmatov'un eserlerini "iki dillilik ve millilik" açısından inceleyen önemli bir çalışmaya imza atan Svat Soucek bu roman için "1966'da yayınlanan *Gülsarı*, Aytmatov'un tam olgunlaşmış ilk romanıdır" demektedir.⁶ Yazarın bundan önceki hikâyeleri ve *Cemile*'si yazarlık hayatına atılmış ilk adımlar idi.

"Elveda Gülsarı" romanında Gülsarı adlı sarı tayın roman başkışisi gibi görünmesi, konunun bir atın hikâyesi olduğu anlamına gelmez. Okuyucu romanı ilk okuduğunda sıklıkla Tanabay ve Gülsarı'nın hayat hikâyesinin, ikisi arasındaki bölünemez sevginin anlatıldığını görüp bu eserin dostluk üzerine yazılmış bir roman olarak da görebilir. Ancak her ne kadar roman Tanabay ve Gülsarı'nın etrafında şekilleniyor gibi görünse de asıl konu Tanabay ve onun gibi devrime inanmış ve bu uğurda ağır bedeller ödemiş Kırgız Türklerinin acı dolu hikâyesidir. Eserde II. Dünya Savaşı'nın henüz bittiği zamanlarda, toplumun gerek sosyal gerek ekonomik ve gerek psikolojik durumları etraflıca işlenmiştir. Savaşın kendisi bir yıkımdır. Savaş sonrası ise, bu yıkımdan arta kalan açlık, sefalet, zulüm herkeste tek tipleşen duygular ve bir tür toparlanamayıştır. Eserde savaş sonrası yeniden toparlanma adı altında kolhoz sistemi yerleştirilmeye çalışılmaktadır. Başlangıçta amacından sapmayan bu sistem daha sonra bir tür sömürü sistemi hâlini alacaktır. Bununla mücadele etmek sadece cesaret istemiyor; hiç yoktan

⁶ Soucek, S. (1981). National color and bilingualism in the work of Chingiz Aytmatov. *Journal of Turkish Studies*, 5, 70-98. Bu yazının tercümesi için; Soucek, S. (1996). Cengiz Aytmatov'un eserlerinde milli renk ve iki dillilik. İng.den terc. Orhan Söylemez. *Türk Lehçeleri ve Edebiyatı Dergisi*, sayı 10, Aralık, ss. 7-40.

bedel ödemek gerekiyor. Roman Sovyet rejimine bir eleştiri niteliği taşır. Eserde; İnsanı, insanlığı, emeği önemsemeyen bir rejim eleştirisi vardır. Burada hedeflenen sorgulamayan, mankurtlaşmış ve itaatkâr insanlar oluşturmaktır. Romanda işlenen önemli bir konu da soyun, geçmişin unutturulmasıdır (Karabulut ve Bulut, 2020, s. 108-109).

Bu eser, Tanabay ve onun gibi devrime inanmış gençlerin II. Dünya Savaşı sonrası yeniden yeşeren ümitlerinin kırıldığı zorlu hayat şartlarının olumsuz etkilerinin yaşandığı bir romandır. “Elveda Gülsarı toplumsal dönüşümler doğrultusunda daha iyi bir gelecek beklentisine sahipken hayal kırıklığı yaşayan insanların romanıdır (Kaplan, 2009, s. 306).

Romanın başkahramanı belki de başkahramanları Tanabay ve doru at Gülsarı’dır. Bu iki kahramanın hayat hikâyeleri her ne kadar ayrı ayrı başlasa da birbirine bağlı olarak yürür. İki de hayatın sonuna birlikte yürürler, sistemin kurbanları olarak değerlendirilirler.

Tanabay başlangıçta inanmış bir komünist olarak kendini gösterir. Yazarın babası da dâhil olmak üzere pek çok aydın da öyle değil midir? Öyledir; ama çok güvendikleri, inandıkları Sovyet sistemi hem onların hayatını karartmış hem de roman kahramanları olan Tanabay ve Gülsarı’nın ümitlerini, hayallerini yıkarak onlar için trajik bir son hazırlamıştır. Hayata demirci olarak başlayan Tanabay, at yetiştirme sorumlusu arkadaşı Çoro’nun ısrarıyla at yetiştiriciliğine geçmiş, atlar yetiştirmiş ve en önemlisi Gülsarı’yı yetiştirmiştir.

Tanabay ve onun gibi Kırgız demirci ustalarının yaptığı kırılması zor zincirler “bağımsızlık” sembolü olan Gülsarı’nın ayaklarına geçirilmiş, Kırgızistan’ın muhteşem bozkırında istediği gibi yaşayan zavallı atın hayatını karartmıştır. Okuyucunun gönülden istediği “Gülsarı’nın zincirlerini” koparmasıdır. Nitekim bazı çevirilerin başlığı “Kopar zincirlerini Gülsarı” olarak atılmıştır. Gerçekten de esarete isyan eden Gülsarı ilk başlarda bacalarına bağlanan zincirleri koparır atar. Yuvasına, özgürce yaşadığı insan Tanabay’ın yanına kaçar. Fakat rejim katıdır ve âsileri cezalandırır. Bozkırlarında, yaylalarında özgür yaşamaya alışmış Kırgız halkı da Gülsarı ile cezalandırılır; zira Gülsarı onları temsil etmektedir. İğdiş edilen sadece at değildir, aynı zamanda onun temsil ettiği halk iğdiş edilmiştir.

Tanabay’ın uğruna öz kardeşini bile gözünü kırpmadan feda ettiği Sovyet rejimi hem Gülsarı’yı hem de ümitlerini, heyecanını elinden almıştır. Yeni yetişen yöneticiler halkı değil kendilerini düşünmektedirler. Acımasız ve ruhsuzdurlar. Belki de rejimi tam olarak onlar temsil etmişlerdir. Elinden atı alınan Tanabay’ın gelini de Kırgız geleneklerinin tam tersine yaşlı kaynatasına gereken saygıyı göstermemiştir. Bu Tanabay’a inen son darbedir.

Parti ve üyelerinin, nihayet gelininin göstermediği saygı ve sevgiyi şair Elmira Tölökova ona gösterir ve Tanabay’ın Gülsarı’ya duygularını anlatan şiir yazar. Tölökova, romanın ender olumlu kahramanlarından Çoro için de bir şiir yazar. Tanabay’ı hayata bağlayan sevdiği genç kadın Bübücan ve nihayet “hayat”ın kendisi için de şiir yazar.

3.3.1. Танабайдын ырлары/Tanabay’ın Türküleri

3.3.1.1. Гүлсарыга / Gülsarı’ya

Тушунда эл оозунда Гүлсары элен,
Күлүгүм, куюн жетпес тулпар элен,
Жоргонун даңкынан кем калышпаган,
Сүйүүгө кумарлуу жан, шумкар элем.

Bir zamanlar halk ağzında Gülsarı idin,
Yürüktün, fırtınanın yetişemediği at idin,
Yorganın şöhretinden eksik olmayan,
Aşk tutkusu olan bir şahindim.

Жаштыкты аманатка алды жылдар, Жашымды убайымга салды жылдар. Жаштыгым, Гүлсарымдын махабаты, Гүл бойдон кучагыңда калды жылдар.	Gençliği emanet aldı yıllar, Yaşımı endişeye saldı yıllar. Gençliğim, Gülsarı'mın sevgisi, Çiçeklerin hepsi kucağında kaldı yıllar.
Кыйкырык, сүрөөн чыкса шашкан дүйнө, Жорго тай кашканы издеп качкан дүйнө. Умсунтуп жол каратып койду кантем, Жомоктой Бүбүжанды тапкан дүйнө.	Haykırış, desteklese aceleci dünya, Yorganın tayı bulup kaçtığı dünya. Umut edip yola bakıp durdu ne yapayım, Masal gibi Bübücan'ı buldu dünya.
Жаңылбай арыш кере чапкан заман, Чайпалбай ыракатка баткан заман. өмүргө тете жанга эркти берип, Бактысын бул дүйнөдөн тапкан заман.	Yanılmadan büyük adımlarla koşan zaman, Hareket etmeden huzura eren zaman. Ömre denk ruha özgür irade verip, Mutluluğunu bu dünyada bulan zaman.
Жыбылжып желе жортуп өттү бугүн, Оргуштап чыкпай барат өмүр, күнүм. Узаттым Гүлсарымды о дүйнөгө, Уга албай калдым анын дүбүрт, үнүн.	Sakin sakin rüzgâr esip geçti bugün, Durmada akıp gidiyor ömür, günüm. Uğurladım Gülsarı'mı öbür dünyaya, Duyamaz oldum onun ayak seslerini.
Улгайып жашка моюн сунган кезим, Досумду, атты жоктоп турган кезим. Жалганда жалгыз жанган бул дүйнөдөн, Өтө албай жалгызсырап турган кезим.	Yaşlanıp gençliğe boyun eğdiğim çağım, Arkadaşımı, atı kaybettiğim çağ. Yalnız başına yandığım şu yalan dünyadan, Geçemeyip yalnız hissettiğim çağ.
Кымбаттап күн санаган асыл курак, Кылчактап жакындарын медеп кылат. Чоромду, Гүлсарымды алган дүйнө, Ингендей жок издеткен - Өмүр сынак. (s. 385-386)	Değerlenip gün sayan asil zaman, Geriye dönüp bakıp yakınlarını değerli yapar. Çoro'mu, Gülsarı'mı alan dünya, İngen gibi yoku aratan - Hayat bir sınav.

Şair Tölökova, Kırgız halkını ve onun özgürlüğe düşkünlüğünü temsil eden Gülsarı ile konuşur, dertleşir. Gülsarı bir zamanlar halkın ağzında sanki bir efsanedir. Kazanmadığı yarış kalmaz, fırtınanın yetişemediği yorga bir attır. Sahibi Tanabay'ın "aşk" tutkusunu kendi tutkusu ile birleştirir, olan biteni hisseder. Yıllar ve kolhoz başkanı bir olup şairin de Gülsarı'nın da gençliğini elinden alır, onu endişeye salar. Yıllarla beraber çiçekler de şairin kucağında kalır. Tanabay, görevliler Gülsarı'yı alıp kolhoz başkanına götürdüklerinde yorga atının arkasından baka kalır. Şair "Uğurladım Gülsarı'mı" der ve "Yaşlanıp gençliğe boyun eğdiğim çağ, arkadaşımı, atı kaybettiğim çağım. Yalnız başına yandığım şu yalan dünyadan, Geçemeyip yalnız hissettiğim çağ" diye devam eder. "Çoro'sunu, Gülsarı'sını alan bu dünyada "hayat bir sınav"dır şair için.

Her şeye rağmen Tanabay'ın Bübücan'ı bulması masal gibi dünyanın işaretidir. Çoro da onun için masal dünyasındaki bir dost gibidir. Şairin ona da söyleyecek sözleri vardır. Ecel kanadını kırmış, Gülsarı'sının hayatını karartmış, zavallı Çoro'yu yok etmiştir. Şair, ömürde dengini, gücünü ve nefesini kaybetmiş, fikirdaşını, sohbet arkadaşını ve yoldaşını yitirmiştir.

Şair Tölökova iki satır şiire Çoro gibi bir dostu nasıl sığdıracağını bilememenin sıkıntısını yaşar. Çünkü Çoro iki satıra sığmayacak kadar asil bir dosttur. Veda zamanı gelmiş, damla su gibi dökülen kıymetli dostunu yumuşak kara toprağa vermiştir.

3.3.1.2. Чорого / Çoro'ya

Ажал кайрып канатым, Кара жабылып сары атын. Эсил кайран, Чором жок, Ашынды өксүк жаратым.	Ecel kırıp kanadımı, Karalara büründü sarı atın. Asil sevgili, Çoro'm yok, Acımdan eksik hissettim.
Өмүр шерик, теңим жок, Жанга кубат, демим жок. Кенештешим, кептешим, Сапарлашым эми жок.	Ömür ortak, dengim yok, Gücüm yok, nefesim yok. Fikirdaşım, sohbet arkadaşım, Yoldaşım şimdi yok.
Өзөктү өрттөп өкүрүк, Досумду эске салмакпы? Эли, жериң, үй-бүлөң, Жоктоп сени калмакпы?	İçimi yakıp feryat, Dostumu mu hatırlatacaktı? Halkın, yurdun, ailen, Seni yok mu sayacaktı?
Эки сап ыр кошокко, Эсил, Чором сыймакпы? Эсеби жок дүйнө үчүн, Эрксиз жанын кыймакпы?	İki mısra şiire, Asil, Çoro'm sığılacak mıydı? Hesapsız dünya için, Tutsak canına kıyacak mıydı?
Кантем досум, кайыр кош! Бизден эми бөлүндүн. Жумшак болсун кара жер, Тамчы суудай төгүлдүн. (s. 387-388)	Ne yapayım dostum, hoşça kal! Bizden şimdi ayrıldın. Yumuşak olsun kara toprak, Su damlası gibi döküldün.

Bübücan bu çekilmez dünyada Tanabay için bir masal perisi gibidir. Şairin Bübücan'a da hayata da söyleyecekleri vardır. Sanki onun gençliği gibidir. Hayattaki hediyesi, aşkının sembolü, bayrağıdır. İyileşmeyen yarası, söylenmeyen sanatı, can devasıdır.

3.3.1.3. Бүбүжанга/Вүбүсан'а

Жан кубатым, дарманым, Жан туйбаган арманым. Жаштыгымдай Бүбүжан, Жан дилимде калганың.	Gücüm, dermanım, Kimsenin bilmediği hayalim. Gençliğim gibi Bübücan, Gönlümde kalışın.
Өмүрдөгү белегим, Сүйүүмө туу, желегим. Өзүм жетпей, Бүбүжан, Эске түшө берерим.	Hayattaki hediyem, Aşkına sembol, bayrağım, Ben ulaşamadan Bübücan, Aklına düşüveririm.
Айтылбаган санатым, Айыкпаган жаратым. Жан дабаасы - Бүбүжан, Тапсаң сезим дабаасын? (s. 388)	Söylenmeyen sanatım, İyileşmeyen yaram. Can devası Bübücan, Bulabilir misin duygunun devasını?

“Ömür” de yorga at Gülsarı gibi hızla uçar gider, geçmişi de geleceği de hayaldir. Bir yudum sevinç ve mutluluk için canını ortaya koyar. Ölünceye kadar azap çeken ömür, acı çeker, meraklanarak başkalarını kıskanır. Ömür denilen yolun sonunda Gülsarı yorulup yoldan çıkar, hayattan geçip giderken hayat nalını takıp kendi yoluna gider. Ömür denen şey kendinden

büyük bir düşman bulsa da acımaz kendine mezar kazar, kara toprak ise onun değerini ucuzca biçer.

3.3.1.4. Өмүргө/Наyat’a

<p>Жоргонун жүрүшүндөй зуулдап учса, Өткөнү, эртеңи элес болгон өмүр. Ар күнү ашкан жолун түнго катып, Таң менен ичер суусу толгон өмүр.</p>	<p>Yorganın koşuşu gibi hızlı uçsa, Geçmiş, geleceği hayal olan ömür. Her günü geçti yolunu geceye katıp, Sabahleyin içecek suyu dolan ömür.</p>
<p>Кудундап бир кубаныч, бактысы үчүн, Тобокел кылып жанын сайган өмүр. Тоюнбай көзү өткөнчө ырыскыга, Томсоруп алаканын жайган өмүр.</p>	<p>Çok sevinip bir sevinç, mutluluk için, Risk alıp canını koyan ömür. Doyumsuz gözünü doyumak için rızka, Sessizce avcunun içine alan ömür.</p>
<p>Көрө албай өз күнүнүн ыраматын, Кызыгып башкага көз арткан өмүр. Кор болуп мансап үчүн убайым жеп, Жашоодон өткүчө азап тарткан өмүр.</p>	<p>Göremeden kendi gününün rahatını, Meraklanıp başkalarını kıskanan ömür. Acı çekerek makam için tasalanıp, Ölünceye kadar azap çeken ömür.</p>
<p>Жут алган койдой өлүп турса көңүл, Жуп болуп жанын сактап калган өмүр. Ташыркап Гүлсарымдай жолдон тайса, Такалап өзүн жолго салган өмүр.</p>	<p>Telef olan koyun gibi ölse de gönül, Çiftleşip canını korudu ömür. Yorulup Gülsarı'm gibi yoldan çıksa, Nal takıp kendini yola koydu ömür.</p>
<p>Кайгы, азап, мээнетине моюн бербей, Кесел жан Чоро достой азган өмүр. Арышын кенен таштап ичер суусу, Бүткүчө тирүүлүккө канган өмүр.</p>	<p>Kaygı, azap, mihnetine boyun eğmeden, Hasta can Çoro arkadaş gibi azdı ömür. Büyük adımlar atıp içer suyu, Bitene kadar canlı kaldı ömür.</p>
<p>Ашынса өзүнөн чоң душманын таап, Аянбай өзүнө көр казган өмүр. Ажалы жетсе аруу кепинделип, Кара жер баасын бычкан арзан өмүр.</p>	<p>Güç alsa kendinden büyük düşmanını bulup, Acımaz kendine mezar kazdı ömür. Eceli gelip temiz kefenlenip, Kara toprak değerini biçti ucuz ömür.</p>
<p>Артыма бир кылчайсам узактыгын, Алдыма көз чаптырсам кыйнап бугум. Кыя албай турам жашым өткөн сайын, Бааланып өмүр сенин кымбаттыгын.</p>	<p>Ardıma bir dönüp baksam uzaklığın, Önüme baksam artar kaygım. Kıyamam yaşım geçtikçe, Değerleniyor ömür senin kıymetin.</p>
<p>Тамчылап күндө балдай таттуулугун, Эртеңин ойлобогон шаттуулугун. Өзөгүм өртөп турат өчү бардай, Ар убак Ажал менен кастуулугун. (s. 386-387)</p>	<p>Damlayıp her gün bal gibi tatlılığın, Yarınını düşünmeyen mutluluğun. İçim yanıyor intikamı var gibi, Her zaman Ecel ile düşmanlığın.</p>

Şair Tölökova Çoro, Tanabay, Bübücan ve Gülsarı'nın başına gelenlerden sonra “ardına dönüp baksa uzaklığın, önüne baksa kaygısının arttığını görür ve yaş ilerledikçe ömür denilen şeyin kıymetini” daha iyi anlar. “Ecel ile düşmanlığın” intikamı varmış gibi içini yakarken Beyaz Gemi'nin Mümin dedesi de elinden geldiğince Kırgız'ın bütün manevi değerlerini isimsiz torununa aktarmanın gayreti içindedir.

3.4. Ак кеме/Beyaz Gemi (1970)

Beyaz Gemi, Aytmatov'un dede-torun bağlamında Türk kültürünü işlediği “dramatik” sonlu bir eserdir. Eserde okula yeni başlayan bir çocuğun zor yaşam koşulları, masalsi hayalleri okuyucuya aktarılır. Dedenin anlattığı masallardan çok etkilenen çocuk, hayata masalsi bir bakış açısıyla yaklaşır. Yazar çocuğun hayallerinden yola çıkarak yetişkinlere yönelik eleştirilerini sıralar. Aytmatov, eserdeki çocuk gibi çocukluğunda ninesinden masallar ve efsaneler dinlemiştir. Bu anlatılar onun hayal dünyasının zenginleşmesine ve nesnelere özündeki gizli manayı keşfetmesine yardım etmiştir. Bütün bu özellikler Aytmatov'un eserlerinde kültürel anlatıları ustaca kullanmasına imkân sağlamıştır (Fidan, 2018, s. 245).

Aytmatov'un *Beyaz Gemi* romanında pek çok şeyi bir arada görmek ve bulmak mümkündür. Her şeyden önce mekân Isık-Göl'dür ve Kırgızlarca kutsal sayılır. Masallar Kırgızca'dır ve romanda önemli rol oynarlar. Bu yüzden şair Tölökova onun için yani Bugu Ana için de şiir yazar. Ona içini açar, dertlerini döker, dertleşir. Roman Mümin dede, isimsiz çocuk ve Bugu Ana etrafında döner.

3.4.1. Момун/Мүмин

<p>Алсыздар алдуулардын болуп жеми, Күчсүздөр күчтүүлөрдүн болуп кеми. Кол салат адам неге табиятка, Барына топук кылбай мынча деги?!</p> <p>«Кордосо чөптү көзгө зыян» деген! «Айбанды көп өлтүрсө убал» деген! Сактаган, табияттан шыпаа тапкан, Бугу (эле) эмес, тил табышкан жылан менен.</p> <p>Куу турмуш, куйкаладың Жер энемди, Эч кимден коруй албай неберемди... Кор кылдын Орозкулдай бир пендеге Кызымды, эч күнөөсүз теребелди.</p> <p>Кантейин, чыдайт адам жазмыш жазса, Ойнотуп, берекесин берсе, алса. өкүнбөй бул дүйнөдөн өтпөйт белем, Неберем көлгө чөкпөй, тирүү калса. (s. 388-389)</p>	<p>Zayıflar güçlülerin oldu yemi, Güçsüzler güçlülerin oldu eksigi. Saldırır insan neden tabiata, Hiçbir şeye kanaat etmeden bu kadar!</p> <p>"Küçük görse otu göze zarar" dedi! "Hayvanı çok öldürse günah" dedi! Korudu, tabiattan şifa buldu, Maral (sadece) değil, anlaştı yılan ile.</p> <p>Kötü hayat, yaktın Toprak anamı, Kimseden koruyamadan torunumu... Hor gördün Orozkul gibi bir kula Kızımı, günahsız zavallıyı.</p> <p>Ne yapayım, dayanır insan kader yazdıysa, Oynatıp, bereket verirse ve alırsa. Pişman olmadan bu dünyadan gitmez miydim? Torunum göle batmayıp, diri kalsa.</p>
--	---

Mümin dede kendi halinde hayatını yaşamaya çalışan yaşlı bir Kırgız aksakalıdır. Ana babasının terk ettiği isimsiz torununu hayata hazırlamaya çalışır. Güçsüzdür, zayıftır; fakat omuzlarına yüklenen yükün ağırlığı çok fazladır. Kırgız halkının hayata tutunma masalı olan “Bugu Ana” masalını geleceği temsil eden isimsiz torununa anlatmalı ve onun bilincinde bir kimlik oluşturacak yapıyı hazırlamalıdır. Bunda başarılı olsa da romanın sonunda isimsiz çocuğun ateşli ve hummalı bir gecenin sabahında gördükleri onun bütün hayallerini yıkar. Balık olmak ve yüzerek Isık-Göl'deki beyaz gemide çalışan babasına ulaşmak çocuğun en büyük hayalidir. Ona kısacık hayatında görüp öğrendiklerini anlatacak ve huzur mekânı olarak yanında yer alacaktır. Şair Tölökova çocuğun bu hayalleri için bir şiir kaleme alır. Onun şiirlerinden Kırgız halkını yok olmaktan kurtaran “Bugu Ana” da nasiplenir. Şair onun için de bir şiir yazar.

3.4.2. Бугу-Эне/Bugu Ana

Аттиң ай! Бала көлгө секирерин, Билбепмин сактай албай кечигерим. Алыскы Энесайдан алып келген Тукумум, билбейм, мени кечирерин.	Eyvah! Çocuğun göle atladığını, Anlamamışım koruyamayıp gecikeceğimi. Uzak Yenisey'den gelen, Soyum, bilmem, beni affeder mi?
Балам ай! Ата-бабаң сүтүн эмген, Эмчегим зыркырады калып сенден! Аз айып, көп күнөөмдү кечире көр, Жаныңда жүрө албаган жазык менден!	Ah çocuğum! Babanın süt emdiği, Göğsüm sızladı kalıp sensiz! Az suçumu, çok günahımı affediver, Yanında olamayan yazık bana!
Арман ай! өксүп турам бир туугандай – Адамдын коруучусу мен боло албай. Карманар чырпык болуп сууда калса, Таянар узум кургак жер боло албай.	Ah hayal! Özlüyorum kardeş gibi, İnsanın koruyucusu ben olamadan. Tutunacak bir dal olup suda kalsa, Dayanacak bir tutam kuru yer olmadan.
Кантейин! Эне көңүлү сыздабасын, Өксүтүп кылган иши кыйнабасын. Кол салып зор табият баласына, Бөксөсүн толтура албай ыйлабасын. (s. 389)	Ne yapayım! Ana yüreği sızlamasın, Eksik yaptığı iş ona acı vermesin. Saldırıp koca tabiat çocuğuna, Eksiğini dolduramadan ağlamasın.

Bugu Ana'nın yok olmaktan kurtardığı iki küçük çocuğun torunlarından olan isimsiz çocuk da şairin ilgi alanına girer. Onun ağzından Isık Göl'e seslenir. Rüzgârla savrulan masmavi bir elbise giymiş ve boylu boyunca uzanmaktadır. Çocuk ise baba hasretiyle yanıp tutuşmakta ve onu göresi gelmektedir. Göl onun bu hasretini dillendirmesine bile fırsat vermeden "sırrını" anlar. Zaten çocuğun küçücük dünyasına sığdırdığı kocaman sırrını ve hasretini söyleyebileceği kimsesi de yoktur. Baba sevgisi güneşe denktir, onun sıcaklığı ile ısınır. Babasız dünya çok küçüktür. Beyaz Gemi kaybolurken insanların arasında çocuğun babası "yok"tur.

3.4.3. Баланын ыры/Çocuğun Türküsü (Doğan, 2024, s. 173-180)

Жел ыргап көпкөк көйнөгүн, Көйкөлүп жаткан Ысыккөл. Көргүм келет атамды мен, Кусадар жанга көңүл бөл.	Rüzgârla savrulup masmavi elbisen, Boylu boyunca uzanan Isık Köl. Göresim gelir babamı benim, Hasret çeken cana yardım et.
Толкуну кумду чайкаган, Айтгырбай сырым байкаган. Сендей жанды кайдан таап мен, Кусамды кимге айта алам.	Dalgası kumu çalkalayan, Söyletmeden sırrımı anladı. Senin gibi canı bulup ben, Hasretimi kime söyleyebilirim.
Атанын мээри күнгө тең, Атасыз тарып, дүйнө кем. Табалбай элдин ичинен, Көзүмдөн учту Ак кемең.	Babanın sevgisi güneşe denk, Babasız dünya eksiktir hep, Bulamadım halkın içinden, Gözümden kayboldu Ak Gemi'n.
Шарпылдап жанды эриткен, Толкунунда үнү бар. Кучагында керемет, Атамдын мээри, дили бар.	Şırıldaıyp canı eriten, Dalgasında sesi var. Kucağında keramet, Babamın sevgisi, gönlü var.

Талпынып барып өзүңө Буюмду таштайм тос эми. Сагынычтан саргайдым, Атама мени кош эми. (s. 389-390)	Kanat çırıp geliyorum sana Kendimi atacağım karşıla şimdi. Hasretten sarardım, Babamla beni kavuştur şimdi.
---	--

Her yazar eserine ruhunu katar. Onun eserlerinde en çok dikkat çeken kahramanlar çocuklar olsa gerek. Çocuk Aytmatov’u erken yaşta büyüten acılar, belleğinde derin bir tahribata neden olmuş, o ise yazarak rahatlamıştır. Aytmatov yeni dünya düzenine insanlık onuruna sahteliklerden uzak, masum bir çocuğun gözüyle bakmıştır (Azap, 2023, s. 13).

Kutsal gölün dalgaları şırıldarken ötede çocuğun gönlünde baba sevgisi ve hasreti vardır. Balık olup yüzerek ulaşmayı düşünen çocuk bu defa kanat çırparak babasına ulaşmayı arzular. Gölün dalgaları ve üzerinde uçan rüzgâr onu babasına kavuşturursa hasretle sarılacaktır ona.⁷

Bir tarafta baba hasretiyle yanıp tutuşan isimsiz çocuk göle bakıp yüzerek veya uçarak ona ulaşmak isterken uzaklardaki denizlerde fok balığı avına çıkan bir başka çocuk da dedesinin, babasının ve amcasının kendilerini feda etmeleriyle hayata tutunur. Umutlar tükenmekteyken deniz kıyısında koşan ala köpeğe benzeyen ve fok balıklarının sığınağı olan dağlar sislerin arasından kendisini gösterir. Hayat onun için yeniden başlar; ama dedesiz, amcasız ve babasız.

Bütün bunlar yazar Cengiz Aytmatov’un hemen hemen bütün hayatını baba hasreti ile geçirmiş olmasının satırlara yansımından başka bir şey değildir.

3.5. Деңиз бойлой жорткон ала дөбөт/Deniz Kıyısında Koşan Ala Köpek (1977)

Deniz Kıyısında Koşan Ala Köpek romanı Aytmatov’un konusunu Kırgız veya Orta Asya tarih veya kültüründen almayan yegâne eseridir. Svat Soucek, Aytmatov’un eserlerindeki “millî renk ve iki dillilik” üzerine yazdığı uzun araştırma yazısında bu kitap için; “Belli bir zamana yerleştirilmediği halde, Aytmatov’un diğer romanlarındaki, prensip hâline gelmiş konularının tersine, bu eser, Sovyet öncesi döneme aittir. Fok balığı avı hikâyesi ile yerli halkın ilmi, irfanı ve eskiye ait bilgisi, evrenin yaratılışı teorisi mitolojisi ve avcı soyunun menşei ile iç içe işleniyor” diyor (Soucek, 1996, s. 7-40).

Görüldüğü gibi romanın Kırgız kültürü veya mitolojisi ile hiçbir alakası yokmuş gibi görünse de eserin işlediği konuların “evrensel” oluşu dikkat edilmesi gereken konudur. Evrensel değer veya değerler olarak işlenebilecek veya izlenebilecek olan konular insanoğlunun doğa ile mücadelesi, av için giden insanların hayatta kalmak için verdikleri mücadele ve bu mücadelede kaybediştir. Aytmatov bu hikâyeyi Kuzey Denizi kıyılarındaki halka mensup bir dostundan dinlemiştir. Yine Soucek bu eserle ilgili olarak “... deniz ile insanın mücadelesi, birkaç günlük bu mücadelenin ritmi, kişinin yavaş yavaş mağlup oluşu, güzelliği ve dramının tek düzeliği” (1996, s. 7-40) yorumunu getirir. Yine pek çok Aytmatov okuyucusu için de bu eser onun “şaheser” romanıdır.

⁷ Aslan Cobutoğlu, S. (2022). Cengiz Aytmatov’un *Deniz Kıyısında Koşan Ala Köpek* romanında mekânın ruhu ve ‘kendileme’ kavramı. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 15(39), 883-907; Arslan, F. (2018). *Deniz kıyısında koşan ala köpekte özne bilinçlenmesi: Anneden kopuş ve büyüme niyetleri/imge basamakları. Suların Sırrını Ödünçleyen Adam Cengiz Aytmatov’a Armağan*, (ed.: H. Bahar , S. Kayhan), s. 207-216, Konya: Konya Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Şair Elmira Tölökova için ise dört fok balık avcısının denizde hem su hem de sis ile ölüm-kalım mücadelesi vermesi “Dalgaların sessiz çılgılığı” olarak anlam kazanmaktadır (Arslan, 2015, s. 53-65). Belki de geleceği ve geleneği temsil eden küçük çocuğun yaşaması için bir kendilerini feda ettiklerinde dalgaların insanlar ve insanlık adına sessizce çılgılık atmasıdır.

3.5.1. Толкундардын үнсүз кыйкырыгы/Dalgaların Sessiz Çılgılığı

<p>Өмүрүн өзү кыйган адамдардын, Өкүнүч, өксүүсүндөй жаңырыгы. Деңиздин үстүн толкун, ый каптады, Ызасы, күйүтүндөй чаңырыгы.</p>	<p>Hayatına kendi kıyan insanların, Pişmanlık, eksikliği gibi yankısı. Denizin üstünü dalga, gözyaşı kapladı, Mahcubiyeti, üzüntüsü gibi feryadı.</p>
<p>Түнөрүп, албууттанган улуу дүйнө, Адамзат колдоочусун качырдыбы? Оп тарткан ажал болуп терең деңиз Ичине адам жанын жашырдыбы?</p>	<p>Kararıp, öfkelenen ulu dünya, İnsanoğlu koruyucusunu kaçırды mı? Nefes çekip ecel olup derin deniz İçine insan canını sakladı mı?</p>
<p>Караңгы, кара түндөй, кара туман, Жолдорун адаштырып бөгөдүбү? Орган чал, Мылгун жана Эмраиндер Ажалдын жолун тосуп жөнөдүбү?</p>	<p>Karanlık, kara bir gece gibi, kara sis, Yollarını karıştırıp saptırdı mı? İhtiyar Organ, Mılgun ve Emrainler Ecelin yolunu bekledi mi?</p>
<p>Көзү көр, ач, жыланач, таш боор ажал, Деңиздин тереңине жашынганбы? Азгырып адамдарды нерпа менен, Жан алуу үчүн сууга чакырганбы?</p>	<p>Gözü kör, aç, çıplak, taş kalpli ecel, Denizin dibine saklandı mı? Kandırıp insanları fok balığı ile, Can almak için suya çağırды mı?</p>
<p>Улуу суу, улуу дүйнө же улуу өрт, Өмүрдүн чекесине жазылган бир. Ажалбы сапарынын аягында, Алуучу чуңкуруна казылган бир?</p>	<p>Ulu su, ulu dünya ya da ulu ateş, Ömrün alınına yazıldı bir kere. Ecel mi seferinin sonunda, Alıcı çukuruna kazıldı bir kere?</p>
<p>Улуу өмүр, жашоо жана улуу сүйүү, Убагы келсе айласыз төгүлөбү? Өз жолун улап коюп урпагына, Жылуу жай, эл, жеринен бөлүнөбү?</p>	<p>Ulu ömür, hayat ve ulu aşk, Zamanı geldiğinde dökülür mü? Kendi yolunu ekleyerek nesline, Sıcak yer, insan, yerinden ayrılır mı?</p>
<p style="text-align: center;">* * *</p> <p>Кагышы жүрөгүнүн солгундашы, Чочутту, Ала-Дөбөт, бол, турбачы! Жүгүрбөй деңиз бойлой, сүзүп жетчи, Жүрөктүн кага түшсүн добулбасы.</p>	<p style="text-align: center;">***</p> <p>Yüreğinin çarpışımın yavaşlaması, Korkuttu, Ala Köpek, Yeter, durmasana! Koşma deniz kıyısında, yüzüp varsana, Bırak yüreğın atısın.</p>
<p>Суранам, Кириске, сен үзүлбөчү! Жээкте Музлугун бар күлүндөчү. Жол карайт карындашың, апаң кантет, Кайрат кыл, жашоодон эч түңүлбөчү!</p>	<p>Lütfen, Kiris'e, sen kırılma! Kenarda buzul var gülümse. Yol gözlüyor kardeşin, annen ne yapar, Gayret et, hayattan hiç vazgeçme!</p>
<p>Чыдачы, кошоюн мен адамыңа, Зар болдун эле го жер караанына.</p>	<p>Dayan, ulaştırayım seni halkına, Ukte olmuştun ya yeryüzüne.</p>

Нивхилер жол көрсөтөр отту жакты,
Мен өзүм жардам берем сага мына!..

* * *

Толкундар канча аракет кылса дагы,
Толкундун тамчысындай адам жашы.
Жетишпей бул дүйнөдөн өтөт тура,
Жашоонун жыргалына кангычакты.
(s. 391-392)

Nivhiler⁸ yol gösterici ateşi yaktı,
Ben kendim yardım ederim sana işte!...

Dalgalar ne kadar çabalasa da,
Dalğanın damlası gibi insanın hayatı.
Ulaşmadan bu dünyadan gider doğru,
Hayatın zevklerine kanmak gerekir.

3.6. Бетме-бет/Yüz Yüze

Yazar 1957'de yazdığı bu hikâyesinde kendi hallerinde yaşamakta olan Seyde ile kocası İsmail'in hayatını anlatmıştır. Onların bu kendi hallerindeki hayatı savaşın patlak vermesiyle alt üst olur. İsmail cepheye çağrılır. Vatan toprağı tehlikeye düşmüştür.

Öyküde Seyde, savaşın yok ediciliği karşısında kendini, var kılma mücadelesi içinde konumlandırır. Seyde, savaştan kaçan kocasının yaşama tutunma arzusunu anlayışla karşılar. Ancak her ne pahasına olursa olsun yaşama tutunmak, yaşamak demek değildir. İsmail, ontolojik olarak yok edilmek için, önce savaş alanına, daha sonra ise mağaraya sürülür. Mağaradaki adam, yücelik tasarımlarından uzaklaşmış; Sovyet ideolojisinin bir yansıması olarak Tepegöze dönüştürülmüş, değerler dizgesinden yalıtılmış bir kahraman konumuna indirgenmiştir. Ve bu yolla da değersizleştirilerek ("adalet" vurgusu aracılığıyla) öldürülmüştür (Durmuş, 2014, s. 123).

İsmail de daha sonra yazılacak "Cemile" hikâyesinin kahramanı Sadık'ın ilk örneği gibidir; lakin aralarında önemli bir fark vardır. Sadık vuruşmak için cepheye gitmiş, İsmail ise savaştan kaçıp köyüne geri dönmüştür. Hiç kimsenin kabul edemeyeceği bu durumun üstüne İsmail köyde hırsızlık da yapar. Çelişkiler yumağına dönmüştür Seyde'nin savaş kaçağı kocası İsmail ile ilişkisi. Şair Tölökova da hem bir kadın olarak hem de duyarlı bir vatandaş olarak Seyde'yi konuşturur mısralarında.

3.6.1. Сейде/Seyde

Сезиминдей баланын таза сүйүү,
Эйшерилсе толо албай калат тура.
Көңүл калса жибибей, таштай катып,
Ээрчисек да аркасын салат тура.

Ишеничим, үмүтүм сен элең го,
Айга, күнгө, жылдызга тең элек го!
«Ысмайылсыз жашаган күн курусун»,
Деп өзүңдү туу туткан мен элем го...

Мекениңди коргобой качкандыгың –
Эл, жериңди, энеңди саткандыгың!
Эси жогум, Ысмайыл, байкабадың,
Ортобузга согуш от жаккандыгың—
(s. 381)

Bir çocuğun saf sevgisi gibi,
Giydirilse dolduramaz kesin.
Cesareti kırılmadan, terk edip,
Peşinden de gitsek arkasını dönecek.

İnancım, umudum sen oldun ya,
Ayla, güneşle, yıldızla aynı oldun ya!
"İsmailsiz yaşadığım gün kurusun",
Diyerek seni yücelten ben idim...

Vatanını korumadan kaçışın,
Halkını, toprağını, anneni satmaktır!
Akılsızım, İsmail, bilmedin,
Aramızda savaş ateşi yaktığını.

⁸ Rusya'da Habarovsk Kraıy bölgesindeki Sahalin Adası'nın kuzeyinde ve Amur Nehri'nin denize döküldüğü yerde yaşayan yerli bir halktır. Çoğunlukça balıkçılık, avcılık ve köpek beslemeyle uğraşırlar.

2. Dünya Savaşı her ne kadar Kırgızistan'dan uzakta cereyan etse de Stalin bütün Sovyet cumhuriyetlerinden askerler ister. Eli silah tutan herkes cepheye çağrılır. Aytmatov'un "Fujiyama" adlı tiyatro oyununda da aynı konu işlenir aslında. Oradaki liseli gençler cepheye gitmek için Ayşe öğretmenden izin isterler. Aslında onların okuması, eğitim alması yeğdir öğretmene göre; fakat gençlerin ısrarına dayanamayan Ayşe öğretmen onlara izin verir. Cepheye giderler; ama orada işler bekledikleri gibi değildir. İnsanlar her iki taraftan da hayatlarını kaybetmektedirler ve ne için savaştıklarını bile bilmezler. Sabur savaşın gereksizliği üzerine bir şiir yazar ve bir ateşin etrafında otururlarken kendi aralarında okur. Şiir yüzünden savaşın gerçek yüzünü gören Sabur'un başına gelmedik kalmaz ve nihayet hayata küser ve inzivaya çekilir.

Aytmatov'un çocukluğu ve gençliği de savaş yıllarında cephe gerisinde geçmiştir. Her gün cepheden gelen "kara kâğıtları" ailelere dağıtmakla görevlidir. Bu kâğıtlar aileleri parçalar, ruhlarında ve yuvalarında onulmaz yaralar açar. Yüz yüze hikâyesinin kahramanlarından İsmail ise daha cepheye gitmeden kaçır ve saklanır. Asker kaçığıdır. Hırsızlık da yapınca Seyde onu ihbar eder ve tutuklanır. Tölökova, İsmail'i çok ağır bir şekilde eleştirir. "Vatanımı korumadan kaçışın, halkını, toprağını, anneni satmaktır!" der. Seyde'nin duygularına tercüman olan şair, İsmail'i akılsızlıkla suçlar; zira İsmail'in savaştan kaçışı karı-koca arasında geri dönülmesi mümkün olmayan bir savaşı başlatır: "Akılsızım, İsmail, bilmedin, aramızda savaş ateşi yaktığını" diyerek şiirini bitirir.

Hâlbuki Seyde, İsmailsiz geçen günlerini yok sayarken onu yüceltir. Fakat kocasının bu kaçışı ve belki de Seyde'nin tek geçim kaynağı veya daha doğrusu hayat kaynağı kendi ineklerini de çalır kesmesi her şeyin sonunu hazırlar. İşte bu duruma Elmira Tölökova da tıpkı Seyde gibi yaklaşır. Şair vatan toprakları tehlikeye düştüğünde askere gitmenin onur meselesi olduğu mesajını vermeye çalışır. Herkes bu vazifeyi yerine getirmelidir.

3.7. Делбирим/Al Yazmalım

Söz konusu hikâye, 1976'da Yol Arkadaşı başlığı altında ve daha sonra başka adlarla Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. "Aytmatov, 1963 yılında içinde bu hikâyenin de bulunduğu Steplerden ve Dağlardan Hikâyeler adlı kitabıyla Lenin Edebiyat ödülünü kazanmıştır (Kolcu, 2002, s. 121-122).

Türkiye'de de "Al Yazmalım Selvi Boylum" olarak sahneye uyarlanan ve beğenilen hikâyenin kahramanları Baytemir, İlyas ve Asel'dir. Okuyucuların kafasında "aşk emektir" algısı ile bilinen hikâyenin konusu da tahmin edilebileceği gibi bir "aşk üçgeni" şeklinde cereyan eden olaylardır. Muhtemelen gerçek hayattan alınmış veya gerçek hayatta rastlanabilecek türden olayların anlatıldığı hikâyenin asıl kahramanı Asel'dir. Sebebi ise aşkı da mutluluğu da ihaneti de ve fedakârlığı da kısa bir zaman dilimi içinde yaşamış olmasıdır denilebilir.

Asel gençlik döneminde İlyas ile tanışır. Tanrı dağlarının eteğinde, Isık-göl yakınlarında bir orman arazisinde kamyonu ile taşımacılık yapan İlyas, uzun boylu yakışıklı bir gençtir. Kamyon devletindir ve iyi bakılması gerekir. Asel ve İlyas'ın tanışmaları aşka ve sonraki evlilikleriyle de mutluluğa evrilir. Çocukları Samet dünyaya gelir ve mutlulukları katlanır. Fakat işler beklenildiği gibi gitmez. İlyas çalıştığı orman işletmesinde bir başka kadın ile gönül ilişkisi yaşamaya başlar. Sadece bununla da kalmaz inadı yüzünden İlyas kamyonu ile de tehlikeli işler

yapar. İş yerindeki itibarı sarsılır. Geri de dönemez; çünkü Asel durumu öğrenmiş ve oğlu Samet ile onu terketmiştir.

Bu terk ediş sırasında Baytemir ile karşılaşrlar. Yalnız yaşayan ve hayat tecrübesi oldukça fazla olan Baytemir onlara kollarını, gönlünü ve evini açar. Asel ile evlenir ve yeni bir yuva kurulur. Samet'i de evlat olarak bağına basan Baytemir, Asel ile Samet'in yaşamın geri kalan kısmında tercihi olarak devam eder. Sebebine gelince Baytemir, Asel ve Samet'in sevgisini kazanmak için çaba göstermiş, sabretmiş ve kazanmıştır. İlyas ise karşısına çıkan şanslı değerlendirememiş ve geri dönüşü olmayan bir yola girmiştir.

Şair Tölökova da hikâyede yaşanan duygu yoğunluğunu şiirlerine yansıtmış ve her bir kahramanın duygularına tercüman olarak şiirler yazmıştır.

3.7.1. Байтемир/Baytemir

Ашуудан, аскалардын арасынан Куюлуп ээ-жаа бербей көчөт көчкү. Көчкүдөй көчүрө албас кайгы-муңум Көтөргөн бойдон канча жашым өттү.	Engin kayaların arasından, Dökülüp, engel tanımadan düşer çığ. Çığ gibi taşıyamaz derdimi, tasamı Kaldıramadığım kaç yaşım geçti.
Жарымды, балдарымды көчкү алган, Таалайдан өгөйлөнүп жетим калгам. Кайгыны таштап ийип асманындай, Аякта көтөрттү го, Алла-Таалам!	Sevdiğimi, çocuklarımı çığ aldı, Mutluluktan dışlanıp yetim kaldım. Tasamı bırakıp eğilip gökyüzün gibi, Sonunda kaldırdı ya, Allah Teâla'm!
Жакшы эле сынап бүттүң, мени, Эгем! Боорукер белең, сени ташбоор десем?!	İyi sınıdın, beni, Efendim! Şefkatli miydin, sana acımasız desem?
Кубалап жалгыздыкты, кайгы-мунду, Баламды алып келдиң Асел менен! (s. 383)	Kovalayıp yalnızlığı, derdi tasayı, Çocuğumu getirdin Asel ile!

Şair bu şiiriyle Baytemir'in hayatını özetlemiş gibidir. Belli bir yaşı devirmiş olan Baytemir'in hayatı bir tabiat olayı ile alt üst olmuştur. Sevdiğini ve çocuklarını “çığ” almış, mutluluğu kesintiye uğramış ve kendisini “yetim” hissetmeye başlamıştır. Şair Elmira Tölökova, kadın olmasına rağmen Baytemir'in bu faciasına duyarsız kalmamıştır. Yüreğindeki derdini ve tasasını kayaların arasından aşmakta olan, hiçbir şeye boğun eğmeyen çığ bile taşıyamazken Allahu Teâla sonunda elinden tutup kaldırır. İyi bir sınav vermiştir Baytemir; yaradan bu sabrının karşılığında hayatının son baharında Asel ve oğlu Samet'i karşısına çıkarmıştır. “Çocuğumu getirdin Asel ile!” diyerek Baytemir de yaradana şükretmeye devam ederken kaybettiği mutluluğu ve saadeti yeniden bulmuştur.

3.7.2. Асел/Asel

Бирөө азгырды жарымды мага кыйбай, Жесир калдым тирүүлөй, мерес дүйнө! Ызам кайнап, ичиме сыйып-сыйбай, - Жалгызсын! - дейм, өзүмө, - сүйгүн, сүйбө!	Biri kıskırttı sevdiğimi bana kıymadan, Dul kaldım canlı canlı, acımasız dünya! Hiddetlenip, içim içime sığıp sığmadan, Yalnızsın! diyorum, kendime, sev, sevme!
Тегерене түшкөндөй болду дүйнө, Моюн сунбас жан барбы Теңирине. Барчу жер жок!.. ашууда калып калдым, Караан болуп, жалгыз бой Байтемирге.	Çarkın içine düşmüş gibi oldu dünya, Boyun eğmeyen var mı Tanrı'sına. Gidecek yer yok!..Geçitte mahsur kaldım,

(s. 383-384) | Destek olup, yalnız başına Baytemir'e.

Asel'in şiirine ise Tölökova bir "kadın" penceresinden bakar. Acımasız dünya Asel'i dul bırakmıştır. Onu dul bırakan da yine hemcinsi bir başka kadındır ve şair Tölökova Asel'in ağzından "Biri kıskırttı sevdiğimi bana kıymadan" ifadesiyle verir. Acı bir tespite de bulunur ve "sevse de sevmese de yalnız" olduğunu vurgular. Muhtemelen şairin Tanrı'ya olan bağlılığından ve imanından her ne kadar Asel'in dünyası bir çarkın içinde dönüyor olsa da genç kadın Tanrı'ya olan inancını yitirmez. Yukarıda Baytemir'in ağzından verilen mısralarda da bu "iman" açıkça görülmektedir. Baytemir'e de Asel'e de hayatlarında hem saadeti hem de acıyı tattıran Tanrı onları "geçit"te karşılaştırır ve yeni bir hayatın kapısından içeri girerler.

"Geçit" burada dikkat edilmesi gereken önemli bir ayrıntıdır. Her ikisi de bir yol ayrımındadır, ya isyan edip hayata küserek bir bilinmeze doğru gideceklerdir ya da burada veya hikâyede olduğu gibi sabredip Yaradan'dan ödülleri ziyadesiyle alacaklardır. Unutulmamalıdır ki Tanrı hiçbir insana taşıyamayacağından fazla dert yüklemeyiz. Baytemir'in mısralarında bu adama yüklenen dert ve tasayı önüne gelen hiçbir engele takılmadan ilerleyen "çığ" bile taşıyamazken Baytemir bütün dert ve tasasını omuzlarında taşır. Mükâfatı da Asel ve Samet olur hayatta.

3.7.3. Илястын ыры/Иyas'ın Türküsü

Кылчактатып ашуу жолдон мен өтсөм, Кыйбас уулум, Асел чыкпай жүрөктөн. Кыйнап турат, кыйбай турат бир сезим, Кайра эңсептип, таттуу күндөр бирге өткөн.	Dönüp dönüp baktırıp geçtiğin yoldan geçsem, Kıymaz oğlum, Asel'in çıkmadığı yürekten. Zorluyor, acı veriyor bana bu duygu, Yine özleyip, güzel günler birlikte geçti.
Кейибейин, өкүнбөйүн канчалык, Кыйкырсам да өткөнүмө жар салып. Сынап турат, ойноп турат жоготуу, Бир көргөзүп, ал бактымды кайра алып.	Endişelenip pişman olsam da kaç kere, Haykırsam da geçmişimi yüksek sesle. Sınıyor, oynuyor kaybediş, Bir göster, o mutluluğumu tekrar alıp.
Кайда болбо, кай тарапка барбагын, Бактылуу бол, уулум, жарым, ардагым. Кантели эми, кайрый албайм тагдырды, Кыйын болду ара жолдо калганым.	Nerede olursan ol, nereye gidersen git, Mutlu ol, oğlum, yârim, hediyeim. Ne yapalım şimdi, değiştiremem kaderi, Zor oldu yolun ortasında kaldım.
Үзүлбөй бүтүн калган Бир жиптей ийи жанган. Тагдырлаш, дастандайбыз Башталып бүтпөй калган.	Kopmadan bütün kalan Bir ip gibi ucu yandı. Talihimiz ile destan yapıyoruz Başlayıp bitmeyen.
Бир күндүн таң, түнүнө Окшоштук ай, күнүнө. Дем алып бир абадан Алыстайбыз күнүгө.	Bir gündüzün sabahı, gecesine Benzedik aya, güneşine. Nefes alıp bir havadan Uzaklaşıyoruz her gün.
* * *	* * *
Уга албай мунун, шаңын, Биле албай жогун, барын... Кыйналган тоого окшоштук Кошо албас эки жагын.	Duyamadan sıkıntını, şöhretini, Bilemeden yokluğunu, varlığını... Zorlanan dağa benzedik Birleşmeyen iki tarafı.

Бир деңиз элек эми Биз анын эки жээги. Бөлүнүп бүтө албайбыз, Аселим, кечир мени.	Bir denizdik şimdi Biz onun iki kıyısı. Ayrılıp sonlanmıyoruz, Asel'im, affet beni.
* * *	***
Ашуулар, койнунда Аселим бар, Жок дебей, уулума көз кырың сал. Өзүңдөй кайраттуу, күчтүү болсун, Кыйналса, жете албайм, сен коруп ал.	Geçitler, koynunda Asel'im var, Hayır demeden, oğluma bir bak. Senin gibi azimli, güçlü olsun, Zorlansa da, ulaşamam, sen koru onu.
Табият, койнунда Аселим бар, Макул көр, уулума көз кырын сал. өзүңдөй, мээримдүү, таза болсун, Сырдашса, дилине пейилиң сал.	Doğa, koynunda Asel'im var, Hoş gör, oğluma bir bak. Senin gibi, şefkatli, temiz olsun, Dertleşse, gönlünün içine koy.
Ысыккөл, боюнда Аселим бар, Көңул бур, уулума көз кырын, сал. Өзүңдөй акылы тунук болсун, Жан болсун терең бир билими бар.	Isıkköl, kıyında Asel'im var, Dikkat et, oğluma bak. Kendin gibi akli da dingin olsun, Derin bilgisi olan biri olsun.
Кендигин кең дүйнө аябасын, Жамандык жолоого жарабасын. Жазасын Кудайдын өзүмө алам, Көтөрсүн, аларсыз кара башым. (s. 384-385)	Genişliğini engin dünya esirgemesin, Kötülük yaklaşmasın. Cezasını Allah'ın üstüme alırım, Ben çekeyim, onlarsız kara başım.

3.8. Эрте келген турналар/Erken Gelen Turnalar

Gazeteci Cüdo, Toprak Ana, Cemile ve Gülsarı gibi hikâye ve romanlarında olduğu gibi bu hikâyede de yine savaş ve savaş yıllarında cephe gerisinde verilen mücadele konu edilmektedir. Savaşın en yoğun ve en kötü yıllarında bir Kırgız köyünde hayata tutunma “savaşı” veren insanların hayatlarından kesitler sunulmaktadır. Eli silah tutan yediden yetmişe bütün erkekler cepheye gitmektedir. Cephedekilerin ihtiyaçlarını karşılamak için geride kalanlar (kadın, çocuk, yaşlılar) tarlaları ekip biçmekte, hasadı cephedekilere ulaştırmak için vagonlara yüklemektedir, geride kalan halk fabrikalarda mesai kavramı olmadan çalışmaktadır.

Araştırmacı Svat Soucek bu hikâye için “Sovyetler Birliği'nin müdafaası için Kırgız halkının yaptığı dayanılmaz fedakârlık, hikâyeyi etkili kılıyor. Kırgız hayatından alınan bu görüntü, geri plandaki geniş mânâsı ile Sovyet halkı ile bize Cemile'yi hatırlatıyor” diyor (1996, s. 7-40).

Sultanmurat'ta (Erken Gelen Turnalar) savaşın zorluklarına karşı halkıyla bir olup yılmadan mücadele eden vatansever, fedakâr ve diğerkâm kişiler ile savaştan çıkar sağlamaya çalışan ve sadece kendi menfaatini düşünen bencil kişileri görürüz ki bu tür insanlar dünyada nerde tüm toplumu etkileyen bir zorluk ve sıkıntı varsa hemen karşımıza çıkıveren evrensel tiplerdir (Arbatlı, 2013, s. 187).

Daha sonra yazılacak ve yayımlanacak olan “Cemile” öyküsünün Seyit, Daniyar ve Cemile'nin erken örnekleri “Erken Gelen Turnalar”ın Sultanmurat ve sınıf arkadaşlarında görülür. “Beyaz Yağmur” (Kırgızcası Ak Caan) adlı hikâyede genç traktör sürücüsü ile sevdiği kız birlikte yağmur çamur demeden çalışırlar. Bu hikâyede de gençler özveri ile çalışırlarken

hırsızların bütün mahsulü çalmaları sanki “insanlığın sonu” gibi gelir okuyucuya. Bununla da kalmaz olaylar. Hırsızların peşinden giden Sultanmurat’ın atı vurulur. Vurulmuş atının başında ne yapacağını bilmez bir halde yardım bekleyen Sultanmurat bir anda kendisini karanlıkta ve kendilerine doğru yaklaşmakta olan kurt ile yüz yüze bulur. Ölen atının başında gönlü kırık halde kalan Sultanmurat’ta belki ileride romanın sonunda köye dönüş yolunda son nefesini veren çok sevdiği Gülsarı’nın başında gözyaşlarına boğulan Tanabay’ın ilk örneğini görmek mümkündür.

Soucek eseri “yapı itibariyle roman, kusursuz, fikir yönünden ise, cephedeki Kırgız halkının kahramanca mücadelesi” olarak değerlendirir. Şair Elmira Tölökova ise hikâyenin sonunu Sultanmurat’ın sevgilisi Mırzagül’ün sözleriyle tamamlar. Onun kendisini sevdiğini gözlerinden, işlemeli mendilinden anlar. Tutkulu bir şiirin yanında gizli bir sırrı vardır; o da çocuk yüreğinden çıkan hediye aşktır.

3.8.1. Мырзагүл/Mırzagül

Сураба өзүмдөн, Байкадым көзүңдөн. Саймалуу жүзарчым Салмактуу сөзүмдөн.	Sorma bana, Anladım gözünden. İşlemeli mendilim Ağır sözümünden.
Купуя сырым бар, Кумарлуу ырым бар. Балалык жүрөктөн Белекке сүйүүмдү ал. (s. 390)	Gizli sırrım var, Tutkulu bir şiirim var. Çocukluk yürekten Hediye olarak aşkı al.

Sultanmurat ise erkenden gelen turnalara seslenir. Burada henüz mevsimi gelmeden göç edip gelen turnalar ile henüz yaşları dolmadan yaşlanan savaş yıllarının çocuklarının sözleridir bunlar. “Biz de erken ulaştık” derken hayata ne kadar erken yaşta başladıklarını anlatmak ister. Ağır yılların yorgunluğu onları ezer geçer. Mırzagül onun için “köyün ak kuğusu”dur. Göçmen kuşlar geçtikleri göçtükleri yerlere Sultanmurat ile Mırgazül’ün “aşk”ını ulaştırmak zorundadır. Gerçekte ise hayat öyle midir, hele hele savaş yıllarında?

3.8.2. Султанмурат/Sultanmurat

Эрте келди турналар, Биз да эрте жетилдик. Кубат болуп жашоого, Өмүрдө көп кетилдик.	Erken geldi turnalar, Biz de erken büyüdük. Kuvvet katmak için hayata, Ömrümüzce çok eksildik.
Айылдын ак куусуна, Ашык болдум турналар. Жар салгыла дүйнөгө Маалым болсун бул кабар! (s. 390-391)	Köyün ak kuğusuna, Âşık oldum turnalar. İlan edin dünyaya Malum olsun bu haber!

4. Sonuç

Elmira Tölökova Cengiz Aytmatov’un eserlerinin edebî dünyasıyla yakından ilgilenmiş ve eserlerinde yer alan birbirinden farklı karakterlerin ruh dünyasında bıraktığı izleri etkileyici bir şekilde şiirlerinde işlemiştir. Şairin bu denli etkilenmiş olması karakterlerin derin bir ruhsal yapıya sahip olmalarından, birtakım içsel çatışmalar ve ruhsal bunalımlarının sıkça dile

getirilmesinden ve böylece okuyucuyu eserin içine çekmesinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca karakterler sosyal hayatın, Kırgız kültürünün, tabiatının ayrılmaz bir parçasıdır. Öyle ki Aytmatov eserlerini okuyan bir okur, karakterlerinde az da olsa kendinden bir şeyler bulur, okuyucuyu karakterlerin iç dünyasına çekerek düşünce dünyasına sokar. Bu durum Aytmatov'un eserlerini evrensel kılar. Yani Aytmatov'un eserleri zamansız ve mekânsız kabul edilir.

Bu çalışmada Kırgız şair Elmira Tölökova'nın ünlü yazar Cengiz Aytmatov'un eserlerinden ve kahramanlarından etkilenerek yazdığı "Kahramanlar Konuşuyor" adlı eserinde yer alan 18 şiir Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Şairin eserinde çok sayıda şiir yer almaktadır. Çalışmada eserde yer alan şiirlerden seçimler yapılarak incelenmiştir. Çalışmayı daha da genişleterek bir kitap çalışması yapmak mümkündür.

Çalışmada Elmira Tölökova'nın "Kahramanlar Konuşuyor" adlı eserinde yer alan *Даниярдын ыры (Daniyardın İri)* "Daniyar'ın Türküsü", *Жамийланын ыры (Camiylanın İri)* "Cemile'nin Türküsü", *Толгонай (Tolgonay)* "Tolgonay", *Гүлсарыга (Gülsarığa)* "Gülsarı'ya", *Чорого (Çorogo)* "Çoro'ya", *Бүбүжанга (Bübüçanga)* "Bübücan'a", *Өмүргө (Ömürgö)* "Hayat'a", *Момун (Mömün)* "Mümin", *Бугу-Эне (Bugu-Ene)* "Bugu Ana", *Баланын ыры (Balanın İri)* "Çocuğun Türküsü", *Толкундардын үнсүз кыйкырыгы (Tolkundardın Ünsüz Kırkırgı)* "Dalgaların Sessiz Çığılığı", *Сейде (Seyde)* "Seyde", *Байтемир (Baytemir)* "Baytemir", *Асел (Asel)* "Asel", *Илястын ыры (İlyastın İri)* "İlyas'ın Türküsü", *Мырзагүл (Mirzagül)* "Mirzagül", *Султанмурат (Sultanmurat)* "Sultanmurat" adlı şiirler Türkiye Türkçesine aktarılmış ve karakterlerin geçtiği eserler hakkında kısaca bilgi verilerek incelemeler yapılmıştır. Elmira Tölökova'nın şiirleri Aytmatov'un halkın birer temsilcisi olan karakterlerinin birer aynası gibidir. Tölökova, yalnız Aytmatov ve karakterlerini değil aynı zamanda kendi toplumunun, kültürünün, dilinin de inceliklerini, güzelliklerini dile getirmiştir.

Dünyaca ünlü yazar Cengiz Aytmatov'un eserlerinden etkilenen şair Elmira Tölökova Aytmatov'un karakterlerinin ruhunu ele geçirdiğini ve her birinin bir şiire dönüştüğünü dile getirmiştir. Şair şiir yazma serüvenini "etrafında konuşan karakterlerin sözlerini yazmak" olarak adlandırmaktadır.

Her okuyucu okuduğu eserden kendine göre bir karakter seçer ve o karaktere bürünerek eserin içinde dolaşır. O kahraman ile özdeşleşir, o kahramanın duygularını yaşar, o kahramana kendi duygularını yükler ve hayatını idame ettirir. Bu çalışma da gösteriyor ki Elmira Tölökova Aytmatov'un bütün eserlerini okumuş, özümsemiş ve hem bir kadın hem bir anne hem iyi bir okuyucu sıfatıyla kahramanlarına kendince bir yol çizmiştir. Elmira Tölökova'nın böyle zahmetli bir yol izlemesinin pek çok sebebi olabilir. Bunlardan birincisi yazar gibi kendisinin de bir Kırgız olmasıdır. İkincisi Tölökova'nın kadın olması hasebiyle duygusal yanının son derece gelişmiş olmasıdır. Dolayısıyla yaratılan karakterlerde bu kadın hassasiyetini bulmak mümkündür. Buna benzer duygusal tonları Aytmatov'un eserlerinde de bulmak mümkündür. Çünkü Aytmatov'un beslendiği kaynak annesi, teyzesi ve babaannesidir. Bunun sebebi ise babasız büyümesi ve bu üç kadının kültür dairesi içinde yetişerek onlardan o duygusal yoğunluğu fazlasıyla almış olmasıdır. Ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinin savaş yıllarına denk gelmesi Aytmatov'u bu üç kadına fazlasıyla yaklaştırmıştır. Tölökova da tıpkı bu üç kadın gibi kendisini Aytmatov'a yakın hissetmektedir. Aytmatov'un duygusal gelişiminin eserlerine yansımaları Küçük İsimli Çocuk'ta, Tolgonay'da, Aliman'da, Zarife'de, Zarife'nin çocuklarında, Cemile'de ve diğer kahramanlarında kendisini göstermektedir. Bu değerlendirmelerin ışığında Tölökova'nın karakterlerini kendince konuştuğu ve onlara bir anne, bir teyze, bir babaanne duygusallığıyla yaklaştığı görülmektedir.

Kaynaklar

- Akça, N. U. (2016). *Cengiz Aytmatov'un romanlarında tipler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akmataliyev, A. (1998). *Cengiz Aytmatov'un dünyası*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Arbatlı, M. S. (2013). Yerelden evrensele iki yol arkadaşı: Cengiz Aytmatov ve Kaysın Kuliye. *Turkish Studies*, 8(4), 179-192.
- Arslan, F. (2015). Simgeler ve değer yüklemesinin kıyısında şiirsel bir söylem: Cengiz Aytmatov'un sembolik dili ve 'deniz kıyısında koşan ala köpek'. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (5), 53-65.
- Arslan, F. (2018). Deniz kıyısında koşan ala köpekte özne bilinçlenmesi: Anneden kopuş ve büyüme niyetleri/imege basamakları. *Suların Sırrını Ödünçleyen Adam Cengiz Aytmatov'a Armağan*, (Ed.: H. Bahar – S. Kayhan). Konya: Konya Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, s. 207-216.
- Aytmatov, C. (2013). *Cemile*. (akt. Semnal Gökmen). Ankara: Elips Yayınları.
- Azap, S. (2023). *Türk dünyası ve edebiyat kavramlar- kişiler- eserler*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Cobutoğlu Arslan, S. (2022). Cengiz Aytmatov'un Deniz Kıyısında Koşan Ala Köpek romanında mekânın ruhu ve 'kendileme' kavramı. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 15(39), 883-907.
- Duman, G. B. (2015). Cengiz Aytmatov ve "Toprak Ana" eseri üzerine. *Türk Yurdu*, 53-56.
- Durmuş, M. (2014). Cengiz Aytmatov'un Yüzyüze ve Oğulla Buluşma öykülerinde dramatik / trajik unsurların izleksel görünümleri. *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları*, 6(12), 117-124.
- Fidan, M. (2018). Cengiz Aytmatov'un Beyaz Gemi isimli romanının değerler çatışması yönünden incelenmesi. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 2(3), 243-252.
- Gariper, C. (2007). Cengiz Aytmatov'un Cemile adlı hikâyesinde insanın kendisi olması problemi ve aşk. *İlmî Araştırmalar*, (23), 59-72.
- Güzel, B. (2014). Oluşumsal yapısal bir yaklaşım: Cemile & Cengiz Aytmatov. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları TDED*, (10), 55-72.
- Kara, H. (2011). Sömürgeciyi tahayyül etmek: Cengiz Aytmatov'un kurmacasında Rusların edebi temsili. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 45(45), 113-138.
- <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 05.07.2024
- <https://www.aa.com.tr/tr/kultur/kirgizlari-eserleriyle-dunyaya-tanitan-isim-cengiz-aytmatov/2610356#> Erişim Tarihi: 05.05.2024
- İbraimov, O. (2018). *Devrinin büyük yazarı Cengiz Aytmatov hayatı ve edebi kişiliği*. Ankara: Bengü Yayınları.
- Jabbari, R. (2020). Cengiz Aytmatov'un Cemile adlı hikâyesinin üzerine bir inceleme. *International Social Sciencis Journal*, 6(74), 5376-5391.
- Kaplan, R. (2009). *Elveda Gülsarı romanında insanların dünyası*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

- Kaplan, R. (1999). Kurgulama tekniği bakımından Cemile hikâyesi. *Doğumunun 70 Yıl Dönümünde Cengiz Aytmatov Uluslararası Bilgi Şöleni* (8- 10 Aralık 1998). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Karabulut, M. ve Bulut, E. (2020). Roman tekniği bakımından Cengiz Aytmatov'un "Elveda Gülsarı" Romanı. *Edebi Eleştiri Dergisi*, 4(1), 97-118.
- Kolcu, A. İ. (1997). *Milli romantizm açısından Cengiz Aytmatov*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Kolcu, A. İ. (2002). *Bozkırdaki bilge Cengiz Aytmatov*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kolcu, A. İ. (2015). *Bozkırdaki bilge*. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınları.
- Korkmaz, R. (2004). *Aytmatov anlatılarında ötekileşme sorunu ve dönüş izlekleri*. Ankara: Türksoy Yayınları.
- Korkmaz, R. (2008). Aytmatov anlatılarında ritmin gücü; türküler. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, (26), 41-48.
- Korkmaz, R. (2009). *Cengiz Aytmatov*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Kaplan, M. (1999). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Okuyucu, C. <https://www.gulumsedergisi.com/2021/06/23/mankirt/> Erişim tarihi: 07.08.2024.
- Saltık, E. (2013). Aşkın ezgisi: Cemile. *Doğumunun 85. Yılında Uluslararası Cengiz Aytmatov Bilgi Şöleni*. Eskişehir.
- Sarıgül, A. (2017). Sosyal değişimler kuşağında değişmeyenler gerçeği ve Aytmatov estetiği-1 (türküler). *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları*, 9(17), 164-184.
- Soucek, S. (1981). National Color and Bilingualism in the Work of Chingiz Aitmatov. *Journal of Turkish Studies*, (5), 70-98.
- Soucek, S. (1996). Cengiz Aytmatov'un eserlerinde milli renk ve iki dillilik. İng.den terc. Orhan Söylemez, *Türk Lehçeleri ve Edebiyatı Dergisi*, (10), 7-40.
- Söylemez, O. (2002). *Cengiz Aytmatov: hayatı ve eserleri üzerine incelemeler*. Ankara: Karam Yayınları.
- Söylemez, O. (2010a). Aytmatov'da İnanç Meselesi. *Cengiz Aytmatov: tematik incelemeler*, Ed. Orhan Söylemez, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını, s. 15-24.
- Söylemez, O. (2010b). Cengiz Aytmatov'un ardından: Ata-Beyit'ten Ana Beyit'e. *Cengiz Aytmatov: Tematik İncelemeler*, Ed. Orhan Söylemez, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını, s. 7-15.
- Tölökova, E. (2015). Kaarmandar Süylöyt. Kırgız Respublikasının Prezidentine Karaştuu Mamlekettik Til Boyunça Uluttuk Komissiya.
- Ükübayeva, L. (2023). *Cengiz Aytmatov kahramanlarının edebi dünyası*. Çev.: Halit Aşlar. Ankara: Bengü Yayınları.
- Ülker, Ç. (2008). Cengiz Aytmatov'un Cemilesi ve Türk romanında bir yansıması. *Varlık*, 76(1210), 38-40.

Extended Abstract

The richness of the Turkish language, culture, and literature is indisputable. This wealth reaches all the places where Turks live. The rich resources of Turkish culture do not develop only in Anatolia; their roots extend to the most remote corners where Turks live. The geography of Kyrgyzstan not only raised Manas but also gifted a great writer like Cengiz Aytmatov to world literature. Each Turkish dialect learned opens the door to new treasures. In general terms, culture, in many places, only gains expression and meaning through language. Even though the translated works do not correspond to the original

treasures, they impact the reader's mind. Even though it may not give the sincere and enveloping atmosphere of a literary work, it offers examples from the people, nature, traditions and customs, and even plants and animals of the people or country/nation to which it belongs.

Cengiz Aytmatov's works and thoughts influenced many writers and poets. Man's inner world, national identity, and cultural values have caused him to reach many people. The fact that Aytmatov is a universal writer and thinker shows that he will continue to live on in the works of many writers and poets.

The literary world was deeply saddened by the death of the great writer of the Turkish world, Cengiz Aytmatov, on June 10, 2008. He sent him off to the afterlife with his fans and dozens of poets' poems he left behind. One of them is Elmira Tölökova, who makes Aytmatov's heroes talk in her verses and makes them express their feelings while making them talk. Tölökova, who identified herself with the author's heroes both as a reader, fellow countryman, and woman, wrote very emotional poems. In addition, a theater script made from his poems was staged in Issyk-Kul.

Who hasn't been influenced by the works of the world-famous writer Cengiz Aytmatov? I am one of them. So far, films, TV series, or pictures depicting the images of characters from the author's works have yet to be created worldwide. Every reader accepts the job with his heart and, according to his imagination, perceives its influence in paintings, dramas, films, etc. recreates. He also impressed me; Cengiz Aytmatov's characters captured my soul, and each turned into a poem and "spoke" about his fate in the poem. The author's idea, combined with the character and the character's fate, created the harmony of the poem. By shaking my body and keeping my mind busy, I had to write the words of the characters "speaking" around me. Thus, "Heroes Speak," featuring my dramatic poems, was created in the spring of 2003.

Elmira Tölökova was born in 1967 in the village of Ak-döbö in the Ceti Ögüz district of the Issyk-Kul region of Kyrgyzstan. He graduated from Kyrgyz National University, Faculty of Philology, Department of Kyrgyz Language and Literature, and completed his doctorate in 2012. He has worked as a Lecturer in the Department of Foreign Languages at the Kyrgyzstan-Turkish Manas University, School of Foreign Languages, since 1999. Previously, he worked as a lecturer at Bishkek Slavic University between 1994-1999, as a Kyrgyz Language instructor at Bishkek Polytechnic University between 1993-1994, as a research assistant at the Kyrgyz Academy of Sciences between 1990-1993, and as a Kyrgyz Language and Literature teacher at secondary school No. 5 between 1988-1990. Tölökova, who has various studies in the field of language and literature, has more than 25 scientific articles and 30 scientific methodological textbooks. He also significantly contributed to teaching the Kyrgyz language by working on various book projects.

Apart from his science and education activities, he has works related to poetry and theater: two poetry books named "Interesting Life" ("Kızık çaşoo," Bishkek, 2012) and "Hide and Seek" ("Caşınmak," Bishkek, 2021) and "Heroes Are Talking" ("Kaarmandar süylöyt", Bishkek, 2015), "What to do, My People!" His verse drama ("Kantsin el!", Bishkek, 2016) was published. Between 2013 and 2015, his drama "The breakthrough opened by Chingiz" was performed in the T. Abdymomunov theater in Bishkek and the M. Ryskulov theater in Naryn. The poet has been a member of the National Union of Writers of the Kyrgyz Republic since 2013.

In recognition of his innovations in science and education, he received Kyrgyzstan's "Golden Diploma" award in 2001. In 2013, the President of the Kyrgyz Republic awarded him the "Kyrgyz Language" medal of the Language Commission. The same year, he received the "Best Educator" medal from the Ministry of National Education of the Kyrgyz Republic.

Elmira Tölökova was closely interested in the literary world of Cengiz Aytmatov's works. She impressively handled the traces left in the spiritual world of the different characters in his works in her poems. The poet was so impressed by the fact that the characters have a deep spiritual structure, and some of their internal conflicts and spiritual crises are frequently expressed, thus drawing the reader into the work. In addition, characters are integral to social life, Kyrgyz culture, and nature. So much so that a reader who reads Aytmatov's works finds something of himself in his characters, draws the reader into the inner world of the characters, and puts them into their world of thought. This makes Aytmatov's works universal. In other words, Aytmatov's works are considered timeless and spaceless.

In this study, 18 poems in Kyrgyz poet Elmira Tölökova's work titled "Heroes Speak", written by being influenced by the works and heroes of the famous writer Cengiz Aytmatov, were translated into

Turkey Turkish. There are many poems in the poet's work. In the study, selections were made from the poems in the work, and analyses were made. It is possible to expand my studies further and write a book.

In the study, Даниярдын ыры/Daniyar's Ballad, Жамийланын ыры/Cemile's Ballad, Толгонай/Tolgonay, Гүлсарыга/To Gülsarı, Чорого/To Çoro, Бүбүжанга/To Bübücan, Шмүргө/To Nayat, Момун/Mümin, Бугу-Эне/Bugu Ana, Баланын ыры/Child's Song, Толкундардын Толкундардын кыйкырыгы/Silent Scream of the Waves, Сейде/Seyde, Байтемир/Baytemir, Асел/Asel, Илястын ыры/Ilyas's The poems named Türküsü, Мырзагүл/Mırzagül, Султанмурат/Sultanmurat were translated into Turkey Turkish and were examined by giving brief information about the works in which the characters appear. Elmira Tölökova's poems mirror Aytmatov's characters, who are representatives of the people. Tölökova expressed not only Aytmatov and his characters but also the subtleties and beauties of her society, culture, and language.

Poet Elmira Tölökova, influenced by the works of the world-famous writer Cengiz Aytmatov, stated that Aytmatov captured the soul of his characters, turning each into a poem. The poet calls his poetry writing adventure "writing the words of the characters speaking around him."



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/4 2024 s. 1386-1401, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**ERENDİZ ATASÜ'NÜN HİKÂYELERİNDE LAYTMOTİFLER:
GÖSTERGEBİLİMSEL BİR ANALİZ ÖRNEĞİ**

Senem ÜSTÜN KAYA*

Geliş Tarihi: 10 Ekim 2024

Kabul Tarihi: 1 Aralık 2024

Öz

Edebî bir eserde, yazar tarafından bilinçli olarak sıkça tekrarlanan söz, durum veya karakterin bir davranışı olan “laytmotif” okurların alt metne ulaşmasında pusuladır. Gösterge işlevine sahip laytmotifler, hem yazarın ideolojisi hakkında somut bilgi verir hem de okuyucuların ilgisini çekerek yorumlama sürecinde aktif katılımcı olmalarını sağlar. Bu çalışmanın amacı, Erendiz Atasü'nün eril baskının kadınlar üzerindeki baskıyı eleştirdiği *Kadınlar da Vardır* (2011) eserindeki kısa hikâyelerindeki laytmotiflerin analizidir. Atasü'nün hikâyelerindeki göstergelerin dizgesel yapısı, Ferdinand de Saussure'un anlam çözümleme şemasındaki “gösterge”, “gösteren” ve “gösterilen” kavramları çerçevesinde incelenmiştir. Gösterge bilimsel bu analizin sonucunda, Atasü'nün seçilen hikâyelerinde gösterge şeklinde verilen laytmotiflerin iki işlevinin olduğu sonucuna varılmıştır: karakterlerin duygu ve düşüncelerini aktarma ve estetik açıdan anlatıya atmosfer katma.

Anahtar Sözcükler: Laytmotif, Erendiz Atasü, Ferdinand de Saussure, gösterge bilimsel analiz.

LEITMOTIFS IN ERENDİZ ATASÜ'S STORIES: AN EXAMPLE OF SEMIOLOGICAL ANALYSIS

Abstract

In a literary work, “leitmotif”, a word, situation or behavior of a character that is frequently repeated consciously by the author, is the compass for readers to reach the subtext. Leitmotifs that have an indicative function both to provide concrete information about the author's ideology and attract the readers' attention, enabling them to become active participants during the interpretation. The aim of this study is to analyze the leitmotifs in Erendiz Atasü's short stories in *Kadınlar da Vardır* (2011), in which she criticizes the male oppression on women. The systematic structure of the signs in Atasü's stories was examined within the framework of “sign”, “signifier” and “signified” in Ferdinand de Saussure's semantic analysis scheme. As a result of this semiotic analysis, it was concluded that the leitmotifs, in the form of signs, in Atasü's selected stories have two functions: conveying the feelings and thoughts of the characters and adding aesthetic atmosphere to the narration.

Keywords: Leitmotif, Erendiz Atasü, Ferdinand de Saussure, semiological analysis.

* Doç. Dr.; Başkent Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü, efesenem@yahoo.com

Giriş

Bir edebiyat metninde “yan yana gelerek bir bezeme işini oluşturan ve kendi başlarına birer birlik olan öğelerden her biri” (TDK, 2015, s. 189) olan motifler edebî metnin amacını, temasını ve yazarın mesajlarını anlamada okura yardımcı olan edebiyat öğeleridir. Laytmotifler ise, “[B]ir düşünceyi vurgulamak, bir duyguyu yoğunlaştırmak amacıyla bir eserde (sıkça) tekrarlanan motifler” (Karataş, 2001, s. 264) olarak tanımlanır. Yazarın bilinçli olarak tekrarladığı, metnin katmansal yapısında öne çıkan ve ileri dönük olaylara özgü hatırlatıcı özelliği olan “laytmotif” (öncü motif), kurguda çokluk şeklinde verilen motiflerin birleşimi ile oluşur. Laytmotif kavramının kelime kökü Almanca’da “öncülük etmek” anlamına gelen “leiten” ve “tekrar eden” anlamına gelen “motiv” kelimelerinden türemiştir ve İngilizce “leitmotif” (Nişanyan, 2015), Türkçede ise “laytmotif” veya “öncü motif” olarak kullanılır.

Anlatıda tekrarlanan ayırt edici ve okuyucuyu uyarıcı durum, davranış, tutum veya imajlar anlamına gelen laytmotifler, belli bir eserdeki tekrarların birleşerek bir anlam ifade etmesini sağlar (Morner, 1991, s. 140). Bu bağlamda, laytmotif, bir eserdeki ana düşünce, tema ve duyguyu açığa çıkarmak için kullanılan gizli sembollerdir. Ancak, her tekrarlanan öğe laytmotif değildir çünkü laytmotifin kurguda yazarın mesajını iletmek adına bir işlevinin olması beklenir (Sazyek, 2021, s. 217). Soylu (2020), bir ögenin laytmotif sayılabilmesi için metinde bir ideoloji veya düşünceyi temsil etmesi gerektiğini savunur (s. 738). Bir başka deyişle, laytmotif, yazarın göstergeler aracılığıyla okura alt metni iletilmesinde kullandığı ipuçlarıdır.

19. yüzyılın sonlarına doğru müzikte öne çıkan ve düzenli aralıklarla ses tekrarı anlamına gelen (Huyugüzel, 2018, s. 285) laytmotifler, en genel hali ile sinema, tiyatro ve edebiyat gibi tüm sanat dallarında karşılaşılan bir sözün veya durumun tekrarlanmasıdır:

Aslında bir müzik terimidir ve özellikle kişileri, nesnelere karakterize eden, tekrarlanan motif anlamındadır. Edebiyatta sık sık tekrarı bir çeşit karakterize edişe ya da hatırlatmaya yarayan motif, durum, formül ya da nesne demektir ki, aynı zamanda bir kurgu aracı anlamı da taşıyabilir (Aytaç, 2009, s. 349-350).

Kaynağı müzikal temalar olan laytmotif edebî bir terim olarak ilk kez Thomas Mann’ın *Buddenbrooks* (1901) eserinin önsözünde ortaya çıkmış (Warrack, 1995, s. 644) ve kurguda söz dizimsel tekrarlar olarak yaygınlaşmıştır (Cuddon, 1999, s. 453). Laytmotifin edebiyatta farklı işlevleri vardır. İlk olarak, yazarlar, vurgu yapmak istedikleri temayı öne çıkarmak için okuyucunun ilgisini çekmek amacı ile laytmotifleri kullanır. İkinci olarak, durumlar, olaylar ve karakterlerin davranışları laytmotifler sayesinde netleşir. Ayrıca, sıkça tekrarlanan kelimeler, metne estetik açıdan müzikal bir ahenk katar. Çağırışım ve anırtıma yolu ile metnin bütününde bahsedilen durumları laytmotifler anlatı boyunca okura hatırlatır ve son olarak, laytmotifler, karakterlerin iç dünyaları ile ilgili işaretler sunar.

Karataş (2001), laytmotifin asıl amacının vurgu ve tekrarlar yolu ile katmanlar arasındaki metnin içinde tekrarlanan motifler olduğunu (s. 264) söylerken, Escal (1995), laytmotifleri anlatı ve içerik açısından metni çözümlenmek adına yazar tarafından bilinçli olarak kullanılan ipuçları (s. 158) olarak tanımlar. Bir edebî eserde dikkat çekecek kadar tekrarlanan söz öbekleri, dizeler veya karakterlerin hareketleri (Tekin, 2010, s. 252) olan laytmotifler yazarın mesajlarına ulaşmak için okurun pusulasıdır:

‘Ana kılavuz motif’ anlamına gelen laytmotif, müzikten edebiyata geçmiş bir kavram ve anlatım tarzıdır. Anlatım tarzı olarak laytmotif; herhangi bir tavır, hareket

veya sözün eserde çeşitli vesilelerle birçok kez tekrar edilmesidir. Yazar ve şairler, laytmotif tekniği ile öncelikle muhtevada sürekliliği sağlama amacı güderler. Eğer laytmotif kahramana ait bir söz veya bir tavır olarak gerçekleşiyorsa, bu, o söz veya tavrın kahramanın çok belirgin bir yönünü karakterize ettiğinin işaretidir. Bunun da ötesinde laytmotif, edebî metne simetrik ve estetik değer kazandırır (Çetişli, 2014, s. 134).

Çetişli'nin vurgusunun yanı sıra, Fidan (2018), laytmotifin saplantılı kişilikleri olan kahramanların (s. 24) iç dünyasını yansıtan bir kavram olduğuna dikkat çekerken Bağcı (2022), farklı sanat dallarında kullanılan laytmotifi şu şekilde kategorize eder:

Romanda laytmotif tekniğini kullanan yazarlar eserlerine akıcılık, devamlılık, bütünlük katabilir. Laytmotif eserdeki bir konunun, bir kişinin daha belirgin hâle gelmesine hizmet edebilir. Yazar bu teknikle belli bir durumu vurgulamış, somutlaştırmış olur. Müzikal bir atmosfer, bir ritim, ahenk oluşturarak eserin estetik değerine katkı sağlayabilir. Karakterizasyonu güçlendiren bir unsur olarak kullanılabilir. Nesne, düşünce ve olayların tekrarı bir karakterin iç dünyasıyla ilgili önemli işaretler verebilir. Çağrışım yoluyla daha önce bahsedilen bir durum ya da olayı hatırlatabilir (s. 691).

Bir metnin “güdüm kurgusu hem metnin izleksel güdümünü hem de iletişim koşullarını düzenler” (Göktürk, 2010, s. 100) savından yola çıkıldığında, anlatının içindeki dizgelerin birleşimi ile bir bütün oluşturulmasını laytmotifler sağlar ve “eserin muhteva ve estetik cephesine” (Tekin, 1989, s. 93) katkıda bulunur. Okuyucu, laytmotifler fark edip anlamlandırmaya çalıştığında metnin gerçek anlamına ulaşır. Erkman-Akerson (2012) göstergelerin edebi bir metinde “rastgele” (s. 163) sıralanmadığını ve kullanılan her laytmotifin yazar tarafından okuyucunun ilgisini çekmek adına bilinçli olarak seçildiğini vurgular. Bu bağlamda, göstergebilim çerçevesinde bir edebî eserdeki laytmotiflerin incelenmesi metindeki anlamın nasıl oluşturulduğuna (Bertrand, 2000, s. 9) bakmayı sağlar. Göstergelerle örülen bir yapıya sahip olan metin anlatısı aslında anlatımın parçalarıdır ve laytmotiflerin yorumlanması yazarın asıl anlatmak istediğine ulaşılmasını mümkün kılar. Metnin yüzeysel yapısında sürekli tekrarlandığı için göze çarpan laytmotifler, yapısal düzlemi anlam düzlemine aktarmaya yarayan “anlam kavşakları[dır]” (Rifat, 2014, s. 119).

Edebî eserdeki anlatının sistemsel bir yapı olduğundan yola çıkıldığında, bir metindeki her ögenin kendi içinde ve birbirleriyle ilişkide olduğunu söylemek doğru olacaktır. Barthes (2005) metindeki öğelerin ve anlam bütünlüğünün belli amaçla örüldüğünü savunurken “işlev anlamla doğar” (s. 49) der. Böylece, gösterge bilimsel bir analiz, metnin alt yapısına ulaşmada okura somut örnekler sunarak hem yazarın ideolojisi hakkında bilgi vermeyi hem de metni yorumlamayı sağlayan bir bilim dalıdır.

Bu çalışmanın amacı, Erendiz Atasü'nün feminist ideolojisinin *Kadınlar da Vardır* (2011) eserindeki kısa hikâyelerinde nasıl laytmotifler aracılığı ile okura aktarıldığının incelenmesidir. Analiz kapsamında, kitaptaki üç hikâyenin yüzeysel düzlemindeki laytmotifler çözümlenmiş ve anlatıların derinindeki anlam düzlemi yorumlanmıştır. Öykülerdeki her laytmotif bir gösterge işlevine sahip olduğundan, bu çalışmada, göstergeler dizgesel yapı açısından incelenmiştir. Bir söylemin veya yazılı bir metnin anlam bütünlüğüne ulaşmak adına gösterge, gösteren ve gösterilen ilişkisini incelemek, göstergebilim analizi yapmak, metnin anlamını da açıklığa kavuşturur. Göstergebilimin kurucularından dilbilimci Ferdinand de

Saussure'un dil ve söz arasındaki farklılıkları anlamlandırmak adına geliştirdiği "gösterge", "gösteren" ve "gösterilen" kavramları, bu çalışmanın çerçevesini oluşturmuş ve Saussure'un anlam çözümleme şeması kapsamında Atasü'nün ideolojisini örneklendirmek için adı geçen kavramlar hikâyelere uygulanmıştır. Analizin sonucunda, Atasü'nün seçilen hikâyelerinde laytmotiflerin iki amaç doğrultusunda anlatıda bulunduğu sonucuna varılmıştır: karakterlerin duygu ve düşüncelerini aktarma ve estetik açıdan anlatıya atmosfer katma.

1. Gösterge ve Laytmotif İlişkisi

Dilbilimsel metotları yazılı ve sözlü her nesneye uygulayan "Göstergebilim" (semiotics, semiology), yaklaşımının en temel özelliği bir metni yapısal açıdan incelemektir. "Semiotik", "semiotique", "semiologie" veya "semiotics" şekillerinde Avrupa ülkelerinde kullanılan göstergebilim Eski Yunancada "semeion" yani "işaret" anlamına gelmektedir (Erkman-Akerson, 2019). En genel tanımı ile göstergebilim, bireylerin yaşadıkları toplumda kullanılan doğal dilleri yanı sıra, müzik, moda, töre ve inanışlar, törenler, sözlü ve yazılı basın, sinema, medya, politika, reklamcılık, tiyatro gibi dil kullanılarak üretilen sistemler bütününe inceleleyen bir bilimdir (Karaman, 2017). Bir başka deyişle, "maddi ve soyut" (Çiçek, 2014; Ünal, 2014, s. 3) olan her şeyi kapsayan göstergelerin incelenmesi göstergebilimin alanıdır. Ancak, göstergebilimi anlamak için öncelikle Saussure tarafından geliştirilen "gösterge" (sign), "gösteren" (signifier) ve "gösterilen" (signified) kavramlarını özümsemek gerekir.

Günlük yaşamın her alanında karşılaşılan göstergeler, bir birey için başka bir şeyin yerini tutan bir "şey" olarak tanımlanır (Akerson, 2019, s. 93; Çulha, 2011, s. 410; Günay, 2002, s. 181). Vardar (2001) göstergeyi şu şekilde tanımlar: "genel olarak bir başka şeyin yerini alabilecek nitelikte olduğundan kendi dışında bir şey gösteren her türlü nesne, varlık ya da olgu" (s. 111). Benzer şekilde, Altuğ (2008) göstergeyi "bir şeyin yerine duran, bir şeyi temsil eden, bir şeye işaret eden bir şey olarak anlaşılır" (s. 10) şeklinde açıklar. Gösterge kendi dışında bir şeyi temsil eden ve temsil ettiğinin yerini alan nesne veya olgudur (Yılmaz, 2002, s. 4). Gösteren göstergeyi algılarımızla kavradığımız biçim ve gösterilen ise göstergenin akıl yolu ile algılanmasıdır (Yılmaz, 2002, s. 5).

Göstergebilim, olayları ve kavramları daha açık anlamayı, metnin yüzeysel katmanının altındaki alt metne ulaşmayı, çözümleme yapmayı, farklı metinler arasında ilişki kurabilmeyi, bir bütünü parçalarını birleştirerek metnin bütününe ulaşmayı ve gösteren ile gösterilen arasındaki mantığı çözmeyi sağlar. Altınbüken (2014), bir metinde, dil ve mantık arasındaki ilişkiyi göstermek için yapılan analiz sayesinde parçaların bir bütün oluşturarak metnin üretiliş sürecini aydınlatmanın göstergebilimin en önemli amacı olduğunu vurgular (s. 239). Benzer şekilde, Sayın (2014) dünyayı ve kendimizi anlamlandırma aşamasında bireyin kodları çözmeye ve yorumlamaya ihtiyacı olduğunu (s. 51) ve anlamlandırma sürecinin iki aşamadan oluştuğunu söyler: bireyin kendini ve evreni anlamlandırması ve bireyin etrafındaki kodları kullanarak çevresini çözümlemesi. Birey görünenin dışına çıkarak ve göstergeleri yorumlayarak esas anlama ulaşır.

20. yüzyılın başlarında İsviçreli dilbilimci Ferdinand de Saussure, göstergebilimin kurucularından biridir. Saussure, dil ve iletişim üzerine önemli çalışmaları olan bir dilbilimci olarak, dilin bir sistem olduğunu ve yazılı veya sözlü her söylemin "gösteren" ve "gösterilen" arasındaki ilişkinin ürünü (Yücel, 2005, s. 29) olduğunu savunmuştur. Saussure (2001), anlam çözümlemesi için göstergelerin yorumlanması gerektiğini vurgularken, "gösterge"yi anlamlı ve

fiziksel bir nesne veya başka bir şeyi temsil eden imge olarak tanımlar. Gösterge (sign), “gösteren” (signifier) ve “gösterilen” (signified) olarak birbiriyle karşılıklı ilişki içerisinde olan iki düzlemde oluşur: “Bütünü belirtmek için gösterge sözcüğü kullanılmalı, kavram yerine gösterilen ve işitimi imgesi yerine de gösteren terimleri benimsenmelidir” (Saussure, 2001, s. 109). “Gösteren”, duyularla algılanan somut ifade veya varlıklar ve “gösterilen” ise gösterenin zihindeki çağrışımı veya bireyin akıl, ruhsal deneyim ve bilgisi kadarı ile algılayabildiği soyut imgelerdir (Saussure, 2001, s. 77-78).

Ferdinand de Saussure’a göre göstergeler, birbiriyle karşılıklı ilişki içerisinde olan gösteren (görüngü/ifade) ve gösterilen (imge/içerik) olmak üzere iki boyutludur (s. 14, 77, 78, 136). Bir başka deyişle, gösteren duyulan veya okunan iken gösterilen ima edilen veya zihinde canlanandır. Ancak, gösteren ile gösterilen arasındaki bağın mantıklı olması gerekmez (Saussure, 2001, s. 111) çünkü “göstergenin değişmez olduğu da söylenebilir, değişebilir olduğu da” (Saussure, 2001, s. 120). Örneğin, “çiçek” kelimesini ele alalım. Sözcüğün göstereni “ç-i-ç-e-k” harflerinin bir araya gelerek görsel oluşturmasıdır. Bireyin zihninde ise, onun akıl ve ruhsal durumundan dolayı gelin çiçeği veya cenaze çiçeği olarak yansıyabilir çünkü birden fazla imge de tek bir görüngeneye ait olabilir (Busch, 2008, s. 192). “Gösteren” bir nesneyi ve gösterilen ise onun çağrışımıdır ve bilimsel açıdan bu iki kavramın incelenmesi göstergebilimin alanıdır (Denli, 1997, s. 25). Ancak, gösterilen, bir nesnenin zihinsel tasarımıdır ve gösteren ile gösterilen arasındaki bağın mantıklı olması gerekmez (Saussure, 2001, s. 111) çünkü “göstergenin değişmez olduğu da söylenebilir, değişebilir olduğu da” (Saussure, 2001, s. 120). Göstergeyi oluşturan gösteren ve gösterilen arasındaki ilişkinin çözülmesi “anlamlandırma” olarak kabul edilir.



Saussure’un anlam öğeleri (Fiske, 2014, s. 12).

Edebî bir metinde, örneğin, metni anlamlandırma aşamasında gösterge, gösteren ve gösterilen arasındaki bağın incelenmesi önemlidir. Yapısalcı ve tümenden gelimci bir yöntem sayesinde ve “göstergebilimsel çözümleme (yapıbozma ve yapıyı yeniden kurma)” (Parsa ve Parsa, 2002, s. 56) yolu ile okur, yazarın mesajlarına ulaşabilir. Bu metni bozma ve yeniden kurma aşamasında okurun en önemli pusulası da laytmotiflerdir çünkü her gösterge bir laytmotif işlevi görür. Saussure’un göstergebilim analizi ışığında, dil ve söz ayrımı üzerine geliştirdiği gösterge, gösteren ve gösterilen kavramları sadece dilbilim alanında değil aynı zamanda yazılı ve sözlü her söylemde geçerli olan olgulardır. Bu bağlamda, metinlerde de bu üç kavram, motif, sembol, laytmotif ve imgeler olarak yazar tarafından tercih edilir ve kavramların yorumlanması yazarın mesajlarına ulaşmamızı mümkün kılar.

Göstergebilim alanında çalışmaları olan araştırmacılar maddi ve soyut olan her şeyin gösterge olduğunu savunurlar (Aktulum, 2004, s. 2; Çiçek, 2014, s. 215; Kıran, 2004, s. 51; Sayın, 2014, s. 33; Ünal, 2014, s. 3) ve bu sebeple göstergebilimin göstergelerin yorumlandığı

her alanda geçerli bir araştırma sahasıdır. Türk edebiyatında Adem Gürbüz, Funda Kurak Açıcı, Makbule Civelek, Ufuk Bircan, V. Doğan Günay, Yurdagül Kılıç Gündüz ve Mehmet Çiçek ve Funda Uzdu Yıldız başta olmak üzere göstergebilim alanında sınırlı sayıda çalışmalar olmasına rağmen, modern ve post modern dönemde gösterge bilimsel analiz edebi çalışmalar için zengin bir alandır.

Türk edebiyatının önemli “kadın edebiyatı” öncülerinden Erendiz Atasü (1947-)’nün hikâyeleri de gösterge bilimsel analiz açısından zengin kaynaklardır. Cinsellik, aile içi rol dağılımı, annelik, evlilik ve kadın özgürlüğü gibi konuları eril sistemi eleştiren ideolojisi ile eserlerinde ön plana çıkarmış olan Atasü’nün yazınında, imge, diyalektik imge ve göstergeler gibi unsurlar yoğunluktadır. Erkek egemen toplumlarda kadınların yaşadığı sıkıntıları anlatan Atasü’nün öykülerinde kadınlar erkek karakterlerle veya toplumla çatışma halindedir: “Yazar, hangi konuyu işlese işlesin, tüm hikâyelerinde kadın imgesi kendini gösterir... Öykü kuruluşlarında asıl dikkat çeken yön kahramanların yaşadıkları çatışmalardır. Kahramanlar genellikle kendileriyle, çevrelerindeki insanlarla, düzenle çatışma ve geçmişle hesaplaşma halindedirler” (Suroğlu, 2011, s. 39). Kadın duyarlılığına vurgu yapan Atasü, bu sebeple, kadın karakterleri anlatının merkezine yerleştirir.

Atasü’ye göre, kadınlara yüklenen görev ve roller eril ideolojinin dayatmasıdır: “Geleneğin talep ettiği kadın, bütün uygarlıklarda Üç S ve Üç Kâr kuralına uymak zorundadır! Sessiz, sadık, silik; vefakâr, cefakâr, fedakâr! Aksi halde çatışma başlar” (Atasü, 2009, s. 85). Bu baskının en çok evlilik kurumunda hissedildiği ataerkil toplumlarda kadının eş ve anne olarak yaşadığı mutsuzluk, umutsuzluk ve yalnızlık evreni Atasü okurlarına semboller, göstergeler ve motifler aracılığı ile sunmuştur. İkinci plana atılan, cinsel obje olarak görülen ezilmiş, dışlanmış, örselenmiş ve bunalımlı kadınların yaşantısını ve sorunlarını yazar, imgeler, göstergeler ve motifler ile süslemiştir (Suroğlu, 2011, s. 32-37). Erendiz Atasü, göstergeler şeklinde verilen laytmotifleri feminist ideolojisi ile birleştirerek öykülerine derin anlamlar kazandıran bir yazardır.

Bastırılan, susturulan ve yalnızlaşan kadın karakter Erendiz Atasü’nün birçok hikâyesinde anlatının merkezindedir. Mutsuz evliliklerde bunalan, hayallerini ve neşelerini yitiren, hayatlarını ailelerine adamış (Önder, 2018, s. 72-75) ve eril sistemde ezilen kadınları konu alan öykülerinden oluşan *Kadınlar da Vardır* adlı öykü kitabında, “küçük burjuva” (Atasü, 1985, s. 58) kadınların varoluş mücadelesini resmeder. Yazar, yoğun göstergeler aracılığıyla olay örgüsünün merkezine kadın karakterleri yerleştirir ve okuyucunun laytmotifleri çözümleyerek pasif algılayıcıdan aktif yorumlayıcıya dönüşmesini sağlar.

“Bir Yüz-Bir Ters” hikâyesinde, örneğin, ömrünü ailesine adamış Nurten’in öyküsü anlatılır. Evliliğin ilk yıllarında ve gençliğinde kocası Fikret’in psikolojik ve fiziksel şiddetine maruz kalan Nurten, yaşlandıkça evdeki egemenliği ele geçirir. Hikâye, Nurten’in torununa kazak örmesi ile başlar ve geriye dönük tekniği (flashback) ile iş yerinde patronu tarafından ezilen Fikret’in karısını nasıl ezdiği resmedilir. Baloya davet edilen genç çift davete gitmeden Nurten’in kayınvalidesinin emaneti gelinliği kendine elbise yapmak istediği için kesmesinden ötürü kavga eder ve Fikret Nurten’e vurur. Kendisini kocasına ve çocuklarına adayan, ezilen ve ötekileştirilen Nurten yıllar geçtikçe yaşama sevincini kaybetmiştir: “Yıllar ondaki genç kadını anımsanamayacak denli öldürmüştü” (BYBT, s. 20).

Bir laymotif olarak öykünün birçok yerinde okuyucunun karşısına çıkan “bir yüz bir ters” ikilemesi, Nurten’in tek düze yaşamını ve bu yaşamdan kurtulamayışını sembolize eder: “Bir yüz, bir ters. Bir yüz, bir ters.(...) Kazaklar, yelekler, patikler... Atkılar, şallar... Tanrı razı olsun örgüyü icat edenden... Bir yüz, bir ters... Nurten Hanım torununa yelek örüyordu” (BYBT, s. 31). Gençliğinde “[G]ücü kuvveti yerinde” (BYBT, s. 29) olan Fikret Bey’in evdeki otoritesi çocuklar evlendikten sonra Nurten’e geçmiştir ve evin reisi artık kadındır. Atasü, bu rol değişimi ile kadınların aslında baskıcı evliliklerde çocukları için sustuğu ve erkeğin her türlü şiddetine katıldığı mesajını da verir: “Nurten Hanım kızla oğlan evlenip gideli beri yemek pişirmekten hoşlanmıyordu” (BYBT, s. 30). Üstelik Nurten’in hayatı renklenmişti ve “hiç bu kadar insanla ilişki kurmamıştı” (BYBT, s. 33).

Öykünün orta kısımlarında Nurten, örgü örerken kendi sevdiği programı izleyen ve özgürlüğünü ilan etmiş bir kadın olarak resmedilirken, Fikret huzursuz ve mutsuz tasvir edilir. Ansızın aklına gelen “balo” anısı ile Nurten’in ilgisini çekmeye çalışan Fikret’e eşi sinirlenir:

“Nurten, hani bir baloya gitmiştik, bizim şef yardımcısı Suavi Bey ve hanımı Şermin’le. Hatırlıyor musun?”

“Balo mu? (Ne balosu? Biz baloya gider miydik? Haa, evet, öyle bir şey olmuştu galiba. Fikret beni bırakıp, Suavi Bey’in hoppa karısıyla dans etmişti...)” (BYBT, s. 34).

Balo anısı Fikret için keyifle hatırlanırken Nurten için acı bir hatıradır. Balo için elbise almaya paraları olmadığından kayınvalidesinin gelinliğini kesip kendine elbise yapan Nurten kocasının hışmına uğramış ve bütün gece “beyaz tuvaletine hiç uymayan bir şalla bir köşede otur[du]” (BYBT, s. 37). Bu sebeple, balodan bahsetmeye devam eden Fikret’i dinlememek için örgüsüne devam eder:

“Demek hatırlamıyorsun baloyu. Oysa sendin istekli olan gitmeye Nurten...”

“(Bir yüz, bir ters.)”

“Nurten, diyorum ki, güzel bir anı oldu balo, iyi ki gitmişiz.”

“(Bir yüz, bir ters.)” (BYBT, s. 37).

Hayatını çocuklarına ve eşine adayan, sevincini ve yaşam enerjisini kaybetmiş, dövülen ve hor görülen Nurten artık yaşlanmış ve kendi hayatı üzerindeki hakkını geri almıştır. Bu sebeple, Fikret sinirle haykırır: “Biliyorum, yaşlandım diye bütün bunlar. Hastayım diye. Anlamıyorum sanma. Sen de çocuklar da önemsemez oldunuz beni. Eskiden her şey bambaşkaydı... “(Bir yüz, bir ters.)” (BYBT, s. 39).

Nurten’in umursamaz tavrına öfkelenen Fikret hiddetle yerinden kalkıp eşinin üstüne yürürken düşer ve yıllardır ilk kez Nurten’in omzuna dokununca, kadın korkuyla gençliğinde maruz kaldığı şiddeti hatırlar. Geriye dönük tekniği ile okur, patronu tarafından ezilen ve azarlanan Fikret’in evde bütün sinirini nasıl eşinden çıkardığına şahit olur: “Fikret’in içinde kabaran öfke, son engelleri de yıkıp taşı. Fikret’in eli Nurten’in omzuna indi önce. Sonra yüzüne, kollarına, her yanına. Fikret, Nurten’e delirmiş gibi vuruyordu...” (BYBT, s. 42). Öyküdeki, örgü için kullanılan ip, Nurten ve Fikret’i birbirine bağlayan ve hatta mecbur bırakan bağlantıyı sembolize eder. Evlenmek, yuvayı idare etmek ve bir aile kurmak da “örgü örmek” gibi özen isteyen sorumluluklardır ve hemen hemen her kültürde olduğu gibi Türk kültüründe de örmek veya dikiş dikmek kadına atfedilir. Ev içindeki görevlerin dayatıldığı kadınların dikiş,

nakış, dokuma ve örme sanatlarına yatkınlığı tarih boyunca erkeklerden daha fazla olmuştur. Harmatta (1987), 1934 yılında Nandor Fettich adlı arkeolog tarafından Janoshid bölgesinde yapılan kazıda üzerinde oyma yazılı bir iğnelik bulunduğu ve iğneliğin üstünde Türkçe “dikiş, kızın şanıdır” yazdığından bahsetmiştir (s. 13-18). Türk kültüründe, bu bağlamda, örme ve dikme üzerine kurulu düzenin kadınlarla özdeşleştiği kabul edilir (Pınarcık, 2020, s. 146; Sağ, 2012, s. 120).

Türk kültüründe, yüzyıllardır, halı ve kilim dokuyan kızlar hem duygu, düşünce ve hayallerini motiflere aktarmış hem de yaşamın her halini dokumalarına aktarmışlardır (Diyarbakirli, 1972, s. 47-55). Benzer şekilde, emek ve sabır isteyen, belli bir düzende ve rutinde olması gereken ve sonunda sevgi ile yapılmış bir ürün çıkarmayı sağlayan “örgü örme” motifi edebi metinlerde de iki farklı unsurun birbirine bağlanmasını çağırıştırır. Atasü’nün “Bir Yüz-Bir Ters” hikâyesinde de Nurten’in şevkle yaptığı örgü örme eylemi onun evliliğini sembolize eder. Fikret’in fiziksel ve duygusal şiddetine rağmen yuvayı bir arada tutan, çocuklarını büyütüp evlendiren ve sorumluluklarını mutsuz olmasına rağmen yerine getiren Nurten iki dünyayı bir arada tutmuş ve bir düzen kurmuştur. Ancak, bu düzen bazen “düz” bazen de “ters”: bir iyi bir kötü veya bir ileri bir geri şeklinde de yorumlanabilir.

Ne kadar öfkeli olsa da Fikret’e hikâyenin sonunda hak veren ve “Ben de yaşlandım artık,” (BYBT, s. 43) diyen Nurten yine bir krizi çözer ve koltuğunda örgüsüne devam eder. Örme laytmotifi, hikâyede, gösterge şeklinde okura sunulurken iki işleve sahiptir. Örme sürecinde Nurten, Fikret ile ilgili kötü anılarını hatırlamamak adına “bir yüz-bir ters” diyerek örme modelini tekrar ederken geçmişe ve Fikret’e kulaklarını tıkar. Ayrıca, bu ritimsel tekrar sayesinde anlatının atmosferinde bir gerilim yaratan Atasü, okurun uyanık kalarak laytmotifin arkasındaki kadının evlilikte yaşadığı mutsuzluğa dikkat çeker.

Aynı kitapta yer alan bir başka hikâye “Balkon Saati” adlı öyküde de Nurten gibi, Neşe’nin hayatı ve evliliği tekdüzeliğe dönüşmüştür. Çocuk sahibi olduktan sonra eve hapsolan ve ekonomik anlamda kocasına bağımlı olan Neşe öğretmenin tek eğlencesi balkonda komşu kadınlarla vakit geçirmektir:

... Nemide Hanım’ı Hatice Hanım, Hatice Hanım’ı Suzan Hanım izliyor. Karşı apartmandan sonra sıra bizim apartmana geliyor. Önce bitişik balkonla ahbablığı kuruyoruz. Gönül’le lise bire giden kızı Selda. Apartmana giriş çıkışlarda bir göz tanışıklığımız var. Gönül’den çörek, pasta tarifleri alıyorum. Sonra Gönüllerin üstündeki Yıldız Hanım. Akşamüstleri çaylarımızı içerken balkondan balkona azıcık yüksek sesle konuşuyoruz, çocuklarımızdan, kocalarımızdan, ev işlerinden. Her gün aynı şeylerden söz ediyoruz, bıkmadan, usanmadan. Laf bir türlü bitmiyor. Biraz gecikmişse birimiz, bir seslenen bulunuyor (BS, s. 85).

Hikâyenin başında Neşe, “[Ç]amaşır kurutmaktan” başka işe yaramadığını düşündüğü balkonların ev kadınların tek sosyalleşme yeri olduğunu fark eder. Balkonda geçirilen vakit hikâyenin kadın karakterleri için ev içinden kurtulup sosyalleşebildikleri ve kısıtlı da olsa özgür hissederek kamusal alana dâhil olabildikleri zamanlardır. Ancak bu “özgürlük saati” bile yemek, temizlik ve çocuk bakımı üzerine sohbetlerle geçer: “Gönül’den çörek pasta tarifleri alıyorum. Sonra Gönüllerin üstündeki Yıldız Hanım” (BS, s. 85). Neşe, eğitilmiş olmasına rağmen, kamusal alandan kopup ev içine hapsolmuş bir kadın olarak ataerkil toplumlarda ev kadınlarının kaderinin aynı olduğunu şu şekilde vurgular: “Bahse girerim Nemide Hanım Simone de Beauvoir’i duymamıştır bile. Ve ben, Nemide Hanım, biz, hepimiz işte şimdi aynı çizgideyiz.

Neye yaradı vaktiyle okuduklarımız? İnsan öğrendiklerini başka bir şeylere, davranışlara, eyleme dönüştüremedikten sonra...”(BS, s. 86).

“Balkon Saati” hikâyesinin kadın karakteri Neşe, “Bir Yüz-Bir Ters” öyküsündeki Nurten’in gençliğini yansıtır. Çocuk doğduktan sonra eve hapsedilmiş ve ev işlerinden başka yapacak bir şeyi olmayan ve kendini sorgulayan bir kadına dönüşmüştür: “Mutlu muyum, bilmiyorum” (BS, s. 81). Çift arasındaki kavgalar artmış, yorgun ve sinirli eşinden ilgi göremeyen ve yaklaşmalarının bile artık heyecan vermediği Neşe en mutlu olduğu zamanın balkon saati olduğunu itiraf eder:

Sıcak öğle sonuyla akşam yemeğinin hazırlanması arasındaki zaman parçası. Evin işi bitmiş. Bebekler uykuda... Birbirleriyle iç içe dar uzun balkonlarda hayat başlıyor. Birer ikişer kadınlar balkonlara çıkıyorlar, ellerinde çay, ellerinde sigara. Bu, günün en güzel saati. Bu, kadınların özgürlük saati (BS, s. 83).

Edebi metinlerde sıklıkla kullanılan pencere, cam veya balkon motiflerinin ortak özelliği “aidiyet” duygusunu yansıtmasıdır çünkü onlar hem evin bir parçasıdır hem de kamusal alana açılan kapılardır. Balkonlar bireyin evden dış dünyaya geçişini simgeler ve İlhan Berk’in şiirinde dediği gibi “Balkon, kendini kozmos bilir... Balkonları hiç anlamamıştır, evler” (Berk, 2008, 1469-71). Evlerin uzantısı olarak kabul edilen balkonlar “bahçeye açık ve yoğun olarak kullanılan gölgeli, büyük bir galeri, çok kullanışlı bir alan” (Kuban, 2018, s. 137) veya “Yabancı gözlerden korunmuş, yarı gölgeli, doğaya doğrudan açık bir oylum. Ortak kullanım, yaşam alanı” (Bektaş, 2018, s. 111) olarak tanımlanır. Mahremiyete önem veren Türk kültüründe önemli bir yere sahip olan balkonların birçok işlevi vardır: çiçek yetiştirmek, çamaşır asmak, yemek yemek, insanları izlemek (gözetlemek), sokakları seyretmek ve kitap-gazete okumak gibi farklı işler için kullanılan balkonlar ev kadınlarının dış dünya ile bağ kurabildikleri tek yerdir. Şenol Cantek vd. (2014), balkonları “kadınlar için yapılmış cennet” (s. 126-132) olarak tasvir ederken kadınların sosyalleştiği önemli bölgeler olarak tanımlar.

Atasü’nün hikâyesindeki kadın karakterler de kendilerini dış dünyadan soyutlayan rutin ev işlerini hızlıca bitirip balkona çıkmayı hevesle beklerler çünkü kadınlar için balkon dış dünya ile buluştukları tek yerdir:

Ev içi yaşamın insanı bunaltan alışılmışlığı, gürültüsü patırtısı sokakla bütünleştiği bu kısa sürede nasıl da taze ve dingin... Gece başlarken çocuklar annelerinin çağırmasına gerek kalmadan evlerinin yolunu tutacaklar, uslu uslu. Kadınların ve çocukların özgürlük saati bitecek, tutsak edici gece başlayacak (BS, s. 88).

Kızı Güneş’in hayatının farklı olacağını umarak onu izleyen Neşe hikâyesinin sonunda yaşamının özetini şu şekilde yapar:

Kızımın o ufaklık bedeninde kendime bir omuzdaş bulmuştum. Belki onların, Güneş’in yaşatlarının daha anlamlı, doygun bir yaşamı olur. Bizim için artık vakit çok geç. Treni kaçırdık galiba. Biz bunaltıcı ev işleriyle düşman ev dışı arasında eşikte kapana kısıldık. Balkondaki bir saat mutluluğa esir olduk ister istemez (BS, s. 90).

Hikâyenin birçok yerinde “balkon saati” olarak adlandırılan ve kadınların ev işlerinden artan vakitlerinde beraber vakit geçirdikleri laytmotif, “Bir Yüz-Bir Ters” hikâyesinde olduğu gibi, iki amaca hizmet eder. Okur, bu saatlerin özel olduğunu ve anlatıdaki kadınlar için

kamusal alana giriş olarak kabul edilen zamanlar olduğunu fark ederken tekrarlanan “balkon” ve “saat” kelimeleri anlatıya estetik açıdan ritim ve özgün bir atmosfer katar.

“Sessiz Ali” öyküsünde, tüm mahalle tarafından sessizliğinden dolayı hor görülen Ali’nin ve nişanlısının öyküsü anlatılır. Tüm mahalleli Ali’nin sessizliği ile dalga geçer: “Bu gidişle kılıbıkların piri olacak” (SA, s. 179); “Kız gibi oğlan” (SA, s. 180) veya “pek de sessiz” (SA, s. 180) gibi arkasından konuşan komşulara karşı daha da sessizleşen Ali, Gülsüm ile nişanlandıktan sonra daha da içine kapanır. Üstelik mahalle kahvesindeki adamlar ona akıl vermek adına daha da hırslandırır: “Oğlum Ali, efendi ol dedikse, bu kadar da alttan alma, yüz verme kadın kısmına. Baş edemezsin. Maaşın kaç kuruş oğlum... Şunu isterim, bunu isterim, pabuç al, manto al, diye tutturursa görürsün,” diyorlardı emmi dayılar” (SA, s. 182).

Ali’nin nişanlısı Gülsüm her ne kadar ona destek olsa da Ali içindeki sıkıntıyı atamaz ve gerildikçe gerilir. Gülsüm, Ali’nin annesi ile çamaşır yıkarken Ali içinde biriktirdiği tüm nefreti kusar:

Ali”, dedi, “biliyor musun, küçük çamaşır makineleri var. Hani ilerde, diyorum, paramız olursa alalım... ha... Ne dersin?

Kız, sana ne oluyor? Sana kaldı benim cebimdekini nasıl harcanacağını söylemek!” diye kükrüyordu. Bir yandan da yerde, şaşkınlık, korku ve acıyla, beden ve ruh acısıyla debelenen kıza tekme tokat girişiyordu. Ali vurdu, vurdu ta ki Gülsüm’ün bal rengi cıvıl cıvıl ışyan gözleri donuklaşana dek...(SA, s. 183).

Ali’nin bu tavrından sonra Gülsüm, mahalledeki diğer kadınlara gibi, korku ve nefreti aynı anda yüreğinde hisseder: “Mahalledeki kadınların kocalarına bakarken gözlerini durağanlaştıran o tanıdık bakış” (SA, s. 183) Gülsüm’ün de gözlerine yerleşir. Ali, artık sessiz değildir ve “herkes gibi birisi olmanın alabildiğine rahatlatıcı havasını” (SA, s. 184) soluyarak mahallede rahatça dolaşmaya başlar.

Kadınlardan beklenen sessizlik ve itaat, hikâyenin başında erkekte fark edildiğinde, tüm mahalle Ali’nin değişmesi gerektiğine inanır ve onu değiştirmek için ellerinden geleni yaparlar. Erkek olmayı fiziksel şiddetle çözeceğini anlayan Ali, dışlanmamak adına nişanlısını döver ve kadının gözlerindeki neşeyi öldürür. “Sessizlik” bir laytmotif olarak okura alt metin hakkında ipucu verir: Erkek egemen toplumlarda sessizlik kadına özgüdür ve erkek gücünü göstermedikçe “kadınsal” algılanır. Tarih boyunca, ataerki toplumlarda, kadınlarla özdeşleştirilen ve “pasiflik” olarak algılanan sessizlik hikâyenin alt metnindeki yazarın mesajını gösteren laytmotiftir. Kamusal alanlardan dışlanan kadınlar, sessiz kalarak hem eril sisteme isyan etmiş hem de kendilerine özel alanlar yaratmışlardır.

Edebi motif olarak “sessizlik”, kadınları erkeğin baskısı yüzünden susması olarak ifade edilmektedir (D’Almedia, 1994). Üstelik erkeğin gücü elinde tutmak için en önemli silahlarından biri de kadınlara hükmederek onları sessizleştirmesidir (Uwakwe, 1995, s. 75). Bu sebeple, pasif ve sessiz Ali aslında kadınlaşmış ve toplumdaki erkek konumunun tehlikeye atmıştır. Gücü geri kazanmak için kelimeler yerine yumruğunu kullanan Ali sonunda Gülsüm’ü susturmuş ve toplumun beklentisine uygun olan rol dağılımı gerçekleşmiştir. Hikâyenin sonunda Ali’nin gücü ele geçirmesi tüm mahalle halkına, bu sebeple, müjdelendir: Hikâyenin sonunda, sessizliği ile dalga geçilen aile mahallede nam salar: “Ana, kız, ana, koş... Sessiz Ali Ağbim seslenmiş! Gülsüm ablamı bir dövü ki sorma!” (SA, s. 183). İlk iki öyküde olduğu gibi, hikâyedeki “sessiz[lik]” laytmotifinin anlatıya iki katkısı vardır. Alt metinde, sessizliğin

kadınlara özgü bir durum olduğu ve erkeklerde görüldüğünde yadırgandığı gerçeği bulunmaktadır. Ayrıca, ritmik aralıklarla verilen “sessiz” kelimesi hikâyeye gerilim katar.

Sonuç olarak, Saussure’un anlam şemasındaki gösterge (bir başka şeyi temsil eden ya da imleyen), gösteren (görüngü, ifade, duyularla algılanan somut varlıklar) ve gösterilen (bireyin akıl, ruhsal deneyim ve bilgisi kadarı ile algılayabildiği olgular veya gösterenin zihindeki çağrışımı) arasındaki ilişkinin yorumlanması edebi bir metnin anlamlandırması açısından önemlidir. Metindeki her gösterge bir laytmotif işlevi gördüğünden, Erendiz Atasü’nün bu çalışma için seçilmiş olan üç hikâyesi gösterge bilimsel analiz çerçevesinde şu şekilde açıklanabilir:

Hikâye	Gösterge	Gösteren	Gösterilen
	<i>Laytmotifler</i>		
“Bir Yüz-Bir Ters”	bir yüz, bir ters	bir örgü modeli	düz/ters veya ileri/geri
“Balkon Saati”	balkon saati	ev kadınların balkonda geçirdikleri zaman dilimi	kadınların evin dışındaki alanda sosyalleşme zamanı
“Sessiz Ali”	Sessiz	suskun, konuşmayan	pasif, kabullenen ve susturulan

“Bir Yüz- Bir Ters” hikâyesinde, tekrarlanan laytmotif olan “bir yüz, bir ters” ikilemesi göstergedir. Gösteren, “bir yüz, bir ters” şeklinde bilinen örme modelidir. Gösterilen ise “düz/ters veya ileri/geri” olgusunun zihinde çağrışımıdır. Bu bağlamda, Nurten, örgü örerken, hikâyedeki anlatının zaman düzleminde geçmişe geriye dönük (flashback) tekniği ile giderek evliliğin ilk zamanlarında Fikret’in fiziksel ve duygusal şiddetine maruz kalışını hatırlar. Nurten, tek düzeye dönüşen ve değişmesi mümkün olmayan durumunu “Ben de yaşlandım artık” (BYBT, s. 43) diyerek hayat rutinine alışmıştır.

Saussure’un gösteren ile gösterilen arasındaki bağın mantıklı olması gerekmediği (Saussure, 2001, s. 111) savından hareketle, Nurten’in örgü örmesi evliliğindeki değişmezliği sembolize eder. Atasü, evlilikte ezilen ve mutsuz olan kadının çocukları evden ayrıldıktan sonra eşine karşı sevgisiz ve saygısız oluşunun sebeplerini “bir ters, bir yüz” laytmotifi eşliğinde aktarır. Okurun anlatı boyunca karşısına çıkan “bir yüz, bir ters” Nurten’in monoton hayatını ve bir ileri bir geri giden evliliğinden dolayı yaşadığı tekdüzeliğe işaret eder.

“Balkon Saati” öyküsünde, “balkon” ve “saat” kelimelerinin birleşimi olan balkon saati söz öbeği laytmotiftir; gösterge görevi görür ve başka bir kavramı temsil eder. Gösteren, ev kadınlarının ev işlerinden kalan zamanda balkonlarda sohbet ettikleri zaman dilimidir. Gösterilen ise evin dışındaki alanda sosyalleşmeleridir. Anlam şemasına göre yorumlanacak olursa, yazar, Neşe gibi ev kadınlarının balkonlarda geçirdikleri kısıtlı zamanları, yemek pişirmek, temizlik yapmak ve çocuklara bakmak gibi rutin ev işlerinden arda kalan zamandaki özgürlük saatleri olarak yansıtır. Atasü’nün hikâyesindeki kadın karakterler ev işi, çocuk bakımı ve temizlik gibi monoton işlerden arda kalan zamanlarında evin bağlantısı olan balkona kendilerini atarlar. Balkon kadınlar için kamusal alana geçişi sembolize eder, ancak evden ayrı bir mekân olmadığı için kadının hala kısıtlandığı da ima edilir. Dış dünya ile buluşulan tek yer olan balkon kadınlar için kendilerini buldukları, anne ve eş olmanın dışında birey olabildikleri ve özgür hissettikleri tek yerdir. Gösteren ile gösterilen arasındaki bağın mantıksız (Saussure,

2001, s. 111) olabileceği savı ile hikâye, şu şekilde yorumlanabilir: her ne kadar, evin parçası olsalar da ev kadınları için balkonlar kamusal alana açılan tek alanlardır.

“Sessiz Ali” hikâyesindeki tekrarlanan “sessiz” laytmotifi, gösterge olarak başka bir eylemi karakterize eder: suskunluk. Gösteren, suskun veya konuşmayan kişidir ve gösterilen de pasif, susturulan veya boyun eğen kişi çağrışımı yapar. Saussure’un anlam şemasına göre, Atasü, sessiz olduğu için eril sistemde eleştirilen ve hatta alay konusu olan “kız gibi oğlan” Ali’nin ilişkide kendini kanıtlamak ve eril sisteme uymak adına nişanlısını nasıl ezdiğini resmeder. Saussure’un gösteren ile gösterilen arasındaki bağın mantıklı olması (Saussure, 2001, s. 111) gerekmediği düşüncesinden yola çıkılırsa, hikâyenin sonunda sessiz Ali, güçlü konuma şiddetle geçer ve tüm mahalle rahatlar çünkü eril sisteme göre sessiz olması gereken kadındır.

Kadınlarla özdeşleştirilen sessizlik, Atasü’nün hikâyesinde boyun eğmek ve uyum sağlamak olarak da algılanabilir. Sessiz kalan erkek, bu bağlamda, erkek egemen toplumlarda, pasif ve kılıbık olarak algılandığından, Ali, şiddete başvurarak toplumun beklentisini yerine getirir. Bu sebeple, sessiz olma durumu laytmotif olarak suskunluğu gösterir ve alt metindeki mesajı okura aktarır: eril ideolojide erkeklerde görüldüğünde yadırganan sessizlik kadınlara özdeşleşir.

2. Sonuç

Anlatı kendi içinde bir sistemi olan ve parçalardan oluşan bir bütünlüktür ve metnin içindeki her gösterge yazarın aktarmak istediği mesajla bağlantılıdır. Okuyucunun dikkatini çekmek için tekrarlanan laytmotifler gösterge olarak yüzeysel düzlemde yer alsalar da, asıl amaçları derin anlamama ulaşılması sağlamak adına yol göstericidirler. Metnin anlamlandırmasını sağlayan laytmotifler en önemli işlevi gösteren-gösterilen ilişkisini çözümlenektir. Kurgunun başlarında verilen laytmotifler anlatının sonunda anlam kazandığından okurun mesajları ulaşması için laytmotifleri fark etmesi ve anlamlandırması gerekir.

Göstergebilimin geliştiricilerinden olan Ferdinand de Saussure, dil ve söz arasındaki ayrımı, gösterge, gösteren ve gösterilen kavramları üzerinden açıklamıştır. Her kelimenin farklı işitimi harflerinden oluşarak bireyin zihninde, deneyim ve duygularına göre, farklı çağrışımlara yol açtığını savunmuştur. Saussure’un, görünen-söylenen ve duyulan arasındaki bağ, sözlü ve yazılı her söylem için geçerlidir. Edebi eserlerdeki gösterge, gösteren ve gösterilen kavramlarının laytmotifler aracılığı ile incelendiği bu çalışmada, Erendiz Atasü’nün hikâyeciliğinde laytmotiflerin yazarın ideolojisini aktarmada en önemli araçlar olduğu gözlemlenmiştir. Bastırılan, susturulan, ezilen ve hor görülen kadınların evlikte yaşadıkları sıkıntıları göstergeler aracılığıyla ve laytmotif biçiminde sunan Erendiz Atasü, eril baskıya dikkat çekmek için eserlerinde göstergeler şeklinde verilen laytmotifleri öne çıkarmıştır. *Kadınlar da Vardır* adlı öykü kitabında, Atasü, toplum tarafından farklı rollerle parçalanmış ve ikincil olan kadınların bir “bütün” olma çabalarına dikkat çekmek ister.

“Bir Yüz-Bir Ters” hikâyesindeki Nurten’in ömrünü adadığı evliliğinden bıkkınlığını ve geçmişte yaşadığı fiziksel ve ruhsal şiddeti unutmaya çabası onun örgü örme davranışına gösterge olarak yansır. Tekrarlanarak laytmotife dönüşen “bir yüz bir ters” ikilemesi, Nurten’in tek düze yaşamını ve bu yaşamdan kurtulamayışını sembolize eder. İki tarafı bağlamayı ve evlilikte kadınların yuvayı yapmak ve korumak gibi sabır ve emek isteyen rolünü temsil eder. “Balkon Saati” adlı öyküde de Nurten gibi, Neşe’nin hayatı ve evliliği rutine dönmüş ve kadın karakterin

tek mutluluğu yeni doğan bebeğini uyutup, balkona çıkmak olmuştur. Komşu kadınların “balkon saati” diye adlandırdığı sosyalleşme zamanı, hikâyede sürekli tekrar edilir. Laytmotife dönüşen bu gösterge, ev içi hayattan kurtulup kamusal alanın tek özgürlük alanıdır.

Atasü'nün bir diğer hikâyesi, “Sessiz Ali” öyküsünde ise, kadınlarla özdeşleştirilen “sessizlik” göstergesi sık sık tekrarlanarak laytmotife dönüşür. Sessiz Ali, mahallenin doldurduğuna gelerek nişanlısı Gülsüm'ü döver ve susturur çünkü ataerkil toplumlarda sessizlik kadına özgüdür ve erkek gücünü göstermedikçe “kadınsal” algılanır. Sonuç olarak, Saussure'un anlamlandırma adına geliştirdiği anlam şemasında esas alındığında Atasü'nün üç hikâyesindeki laytmotifler, gösterge işlevi gören, karakterlerin düşünce, duygularını okura aktaran ve anlatıya estetik açıdan atmosfer katan eşsiz örneklerdir.

Kaynaklar

- Aktulum, K. (2004). Göstergebilim. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 1-13.
- Altınbüken, B. (2014). Göstergebilim yöntemiyle görsel sözce çözümlemesi. A. Güneş (Ed.), *İletişim araştırmalarında göstergebilim* (s. 239-258). Konya: Liteartürk Academia.
- Altuğ, T. (2008). *Dile gelen felsefe*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Atasü, E. (1985). Öyküyle ilgili sorunu gündelik yaşamı sürdürürken çözüyorum. *Düşün*, 13, 58-60.
- Atasü, E. (2004). *Kadınlar da vardır*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Atasü, E. (2009). *Bilinçle beden arasındaki uzaklık*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Auger, P. (2010). *The anthem dictionary of literary terms and theory*. New York: Anthem Press.
- Aytaç, G. (2009). *Genel edebiyat bilimi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Bağcı, M. (2022). Orhan Kemal'in *Murtaza* romanında laytmotif tekniğinin kullanılışı. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (8), 687-702.
- Barthes R. (2005). *Göstergebilimsel serüven*. (M. Rifat ve S. Rifat, Çev.). İstanbul: YKY Yayınları.
- Bektaş, C. (2018). *Türk evi*. İstanbul: Yem Kitabevi.
- Berk, İ. (2008). *Toplu şiirler*. İstanbul: YKY.
- Bertrand, D. (2000). *Précis de sémiotique littéraire*. Paris: Nathan.
- Busch, A. (2008). *Germanistische Linguistik*. Tübingen: Gunter Narr.
- Cuddon, J. A. (1999). *Dictionary of literary terms and literary theory*. London: Penguin Books.
- Çetişli, İ. (2014). *Metin tahlillerine giriş 2*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Çiçek, M. (2014). Dilbilimsel ilkeler görsel göstergelere uygulanabilir mi?. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 38-51.
- Çulha, O. (2011). Göstergebilim tekniği kullanılarak Kanada fotoğraflarının incelenmesi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 409-424.
- D'Almeida, I. (1994). *Francophone African women: Destroying the emptiness of silence*. Gainesville: Florida U.P. 1994.

- Denli, S. (1997). *Gösterge bilim açısından grafik gösterge alanlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diyarbakirli, N. (1972). *Hun sanatı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Erkman-Akerson, F. (2012). *Edebiyat ve kuramlar*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Erkman-Akerson, F. (2019). *Göstergebilime giriş*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Publication.
- Escal, F. (1995). Theme in classical music. In C. Bremond vd. (Eds.), *Thematics new approaches*, USA: State University of New York Press.
- Fidan, M. (2018). *Anayurt Otel'i'nin anlatım biçimleri ve değerler çatışması yönünden incelenmesi*. *Molesto: Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 15-32.
- Fiske, J. (2014). *İletişim çalışmalarına giriş*. Ankara: Pharmakon Yayınevi.
- Göktürk, A. (2010). *Okuma uğraşı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Günay, V. D. (2002). *Göstergebilim yazıları*. İstanbul: Multilingual Yayınevi.
- Harmatta, J. (1987). Doğu Avrupa'da Türk oyma yazılı kitabeler (H. Akın, Çev.). *Erdem*, 7(3), 57-76.
- Huyugüzel, Ö. F. (2018). *Eleştiri terimleri sözlüğü*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karaman, E. (2017). Roland Barthes ve Charles Sanders Peirce'in göstergebilimsel yaklaşımlarının karşılaştırılması. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 25-36.
- Karataş, T. (2001). *Ansiklopedik edebiyat terimleri sözlüğü*. İstanbul: Perşembe Kitapları.
- Kıran, A. (2004). Göstergebilim ve yazınsal çözümler. N. Tanyolaç Öztokat (Ed.). *Disiplinlerarası ortam ve yöntem sorunlar* (s. 50-61). İstanbul: Multilingual.
- Kuban, D. (2018). *Türk ahşap konut mimarisi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Morner, K. (1991). *NTC's dictionary of literary terms*. Chicago: NTC Publishing Group.
- Nişanyan, S. (2015). "Laytmotif". *Nişanyan Sözlük*.
<https://www.nisanyansozluk.com/kelime/laytmotif> [Erişim Tarihi: 08.10.2024].
- Önder, A. (2018). *Erendiz Atasü'nün eserlerinde kadın*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Parsa, S. ve Parsa, A. F. (2002). *Göstergebilim çözümlerleri*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Pınarcık, P. (2020). Mitler ve olgular: Dokuma tanrıçası Uttu üzerine bir inceleme. *Phaselis*, VI, 145-157.
- Rifat, M. (2014). *Göstergebilimin ABC'si*, İstanbul: Say Yayınları.
- Sağ, M. (2012). Bir sembol olarak "kilim". *Arış*, 8, 116-120.
- Saussure, F. (2001). *Genel dilbilim dersleri*. (B. Vardar, Çev.). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Sayın, Ö. (2014). *Göstergebilim ve sosyoloji*. Ankara: Anı Yayınevi.
- Sazyek, H. (2021). *Roman terimleri sözlüğü*. Ankara: Hece Yayınları.
- Soylu, H. (2020). Adalet Ağaoğlu'nun öykülerinde anlatı temposu. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 60(2), 735-745.
- Suroğlu, K. (2011). *Erendiz Atasü: Hayatı-eserleri-sanatı*. Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Şenol Cantek, F. , Ünlütürk, Ç. ve Çakmak, S. (2014). Evin içindeki sokak, sokağın içindeki ev: Kamusal ile özel ‘ara’ında kalanlar, F. Şenol Cantek (Ed.). *Kenarın kitabı* (s. 121-160) içinde. İstanbul: İletişim Yayınları, s. 121-160.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2015). *Genel açıklama sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Tekin, M. (1989). *Roman sanatı ve romanın unsurları*. Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Tekin, M. (2010). *Roman sanatı I*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Uwakwe, P. (1995). Debunking patriarchy: The liberation quality of voicing in Tsitsi Dangaremba’s nervous conditions. *Research in African Literatures*, 26, 75-84.
- Ünal, S. (2014). *Göstergebilimsel açıdan sembolik tüketim*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Vardar, B. (2001). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Warrack, J. (1995). *Leitmotiv. The grove dictionary of music and musicians*. London: Macmillan Publishers
- Yılmaz, E. (2002). *Heykel sanatına göstergebilimsel bir yaklaşım*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yücel, T. (2005). *Yapısalcılık*. İstanbul: Can Yayınları.

Extended Abstract

The concept “motif”, repeated intentionally by the author, stands out in the layered structure of the text and has a reminding feature specific to forthcoming events. “Leitmotif” are the situations, behaviours, attitudes or images that are distinctive and stimulating to the reader because they are repeated, leading to “signs”. In this context, leitmotifs are hidden symbols used to reveal the main idea, theme and emotion in a work. Leitmotifs, which came to the fore in music towards the end of the 19th century and involve sound repetition at regular intervals (Huyugüzel, 2018, p. 285), are the repetition of a word or situation encountered in all branches of art such as cinema, theatre and literature (Auger, 2010, p. 165).

The aim of this study is to analyse the leitmotifs that stand out and indicate the indicators in Erendiz Atasü's short stories in her work *Kadınlar da Vardır*, in which she criticizes the oppression of women by masculine oppression. Within the scope of the analysis, the leitmotifs deep in the three stories in the book, which are indicators and guides in reaching the main meaning, were analysed and the deep meaning plane of the narratives was interpreted. Ferdinand de Saussure, one of the developers of semiotics, explained the distinction between language and speech through the concepts of sign, signifier and signified. He argued that each word consists of different auditory letters and causes different connotations in the individual's mind, depending on his experiences and emotions. Saussure's connection between what is seen, what is said and what is heard is valid for every oral and written discourse. In this study, where the concepts of sign, signifier and signified in literary works are examined through leitmotifs, it has been observed that leitmotifs are the most important tools in conveying the author's ideology in Erendiz Atasü's storytelling. Erendiz Atasü, who presents the marital difficulties of suppressed, silenced, oppressed and despised women through signs and in the form of leitmotifs, highlighted the leitmotifs given in the form of signs in her works to draw attention to masculine oppression. In his story book titled *Kadınlar da Vardır*, Atasü wants to draw attention to the efforts of women, who are divided into different roles by society and are secondary, to become a “whole”.

In her story book titled *Kadınlar da Vardır*, which consists of independent stories, Atasü tells about the lives of women whose only existence is their family. In the work, Atasü places female characters at the centre of the plot through intense signs, portraying the “petty bourgeois women” in their struggle for existence (Atasü, 1985, p. 58), enabling the reader to transform from a passive receiver to an active interpreter. The female character who is suppressed, silenced and isolated is at the centre of the narrative in many of Erendiz Atasü's stories. In this study, the responsibilities attributed to women such as cooking, knitting, ironing, washing dishes, cleaning, which create monotony in the lives of Atasü's female characters, or the behaviours expected from women are presented to the reader as leitmotifs in the stories, are explained with examples. In this context, three stories in Atasü's book, involving stories about

unhappy marriages, depressed women and lost dreams, were examined in order to show the destructive effect it had on the lives of married women.

In the story “Bir Yüz-Bir Ters”, the recurring leitmotif, “one face, one upside down”, is a sign that represents another action. The one showing is the knitting pattern known as “one face, one back”. What is shown is the mental association of the phenomenon “straight/reverse or forward/backward”. In this context, while Nurten is knitting, she remembers her exposure to Fikret’s physical and emotional violence in the early days of their marriage by going back to the past (flashback) technique in the narrative time plane of the story. Atasü conveys the reasons why a woman, who is oppressed and unhappy in her marriage, becomes unloving and disrespectful towards her husband after their children leave home, accompanied by the leitmotif “one side, one face”. In the story “Balkon Saati”, the phrase balcony time, which is a combination of the words “balcony” and “time”, is the leitmotif; acts as a sign and represents another concept. The signifier is the time period when housewives chat on the balconies in the time they have left from housework. What is shown is their socialization in the area outside the home. If interpreted according to the semantic scheme, the author reflects the limited time that housewives like Neşe spend on the balconies as hours of freedom left over from routine housework such as cooking, cleaning and taking care of children.

The repeated leitmotif “silent” in the story “Sessiz Ali” characterizes another action as a sign: silence. The signifier is someone who is silent or does not speak, and the signified connotes someone who is passive, silenced, or subservient. According to Saussure’s semantic scheme, Atasü depicts how the “girly boy” Ali, who is criticized and even ridiculed by the masculine system for being silent, oppresses his fiancée in order to prove himself in the relationship and comply with the masculine system. As a result, considering the sign, signifier and signified in the meaning scheme, developed by Saussure for meaning, Atasü’s three stories are unique examples of how the author’s message in the subtext is reached when the signs turned into leitmotifs are analysed by the reader. As a result of the analysis, it was concluded that the leitmotifs in Atasü’s selected stories were used in the narrative for two purposes: to convey the feelings and thoughts of the characters and to add atmosphere to the narrative in aesthetic terms.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/4 2024 s. 1402-1423, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**RICHARD K. MORGAN'IN TAKESHI KOVACS ÜÇLEMESİNDE
TRANSHÜMANİZMİN YANSIMALARI***

Ulaş BİNGÖL**

Geliş Tarihi: 21 Ekim 2024

Kabul Tarihi: 23 Kasım 2024

Öz

1960'larda ortaya çıkan ve insanlığın geleceğiyle ilgili iyimser fikirler öne süren transhümanizm hareketi, esasında bilim ve teknoloji sayesinde insanlığın huzura ve mutluluğa erişeceğini ileri sürer. Bilim ve teknoloji hakkında iyimser bir tablo çizmesine rağmen transhümanizm farklı yönlerden eleştirilmiştir. Transhümanizmin ileri sürdüğü fikirler birçok açıdan bilimkurgu romanlarına konu olmuştur. İngiliz yazar Richard K. Morgan'ın Takeshi Kovacs üçlemesinde gelecekte bilim ve teknoloji nedeniyle yeni toplumsal düzende insanlığın karşılaştığı birtakım sıkıntılar dile getirilerek transhümanist iddialara yönelik bazı eleştiriler ifade edilir. Üçlemenin kahramanı olan Takeshi Kovacs'ın dijitalleştirilmiş bilinci büyük şirketler veya zengin bir iş adamı tarafından başka bedenlere transfer edilerek onun iradesi dışında kullanılır. Üçlemede 26. yüzyılda geçen olaylar, bilim ve teknolojinin gelişmesine rağmen sosyal adaletsizliğin devam ettiği, çokuluslu büyük şirketlerin teknolojiyi kendi çıkarları için kullandıkları anlatılır. Bu çalışmada Richard K. Morgan'ın Takeshi Kovacs üçlemesinde transhümanizme yönelik geliştirilen eleştiriler ele alınacak ve transhümanist iddialardaki çelişkiler incelenecektir.

Anahtar Sözcükler: Roman, dijitalleşme, bilimkurgu, transhümanizm.

**REFLECTIONS OF TRANSHUMANISM IN RICHARD K.
MORGAN'S TAKESHI KOVACS TRILOGY**

Abstract

The transhumanism movement, which emerged in the 1960s and put forward optimistic ideas about the future of humanity, essentially asserts that humanity will achieve peace and happiness through science and technology. Despite painting an optimistic picture about science and technology, transhumanism has been criticised from different aspects. The ideas put forward by transhumanism have been the subject of science fiction novels in many respects. In the Takeshi Kovacs trilogy by British writer Richard K. Morgan, some criticisms of transhumanist claims are expressed by expressing some of the problems faced by humanity in the new social order due to science and technology in the future. The digitised consciousness of Takeshi Kovacs, the protagonist of the trilogy, is transferred to other bodies and used against his will by large corporations or a rich businessman. The trilogy takes place in the 26th century and tells that despite the development of science

* Size üstinsanı öğretiyorum. İnsan aşılması gereken bir şeydir. Onu aşmak için siz ne yaptınız? Şimdiye dek tüm varlıklar kendilerinden üstün bir şey yarattılar. (İşte Böyle Buyurdu Zerdüş)

** Doç. Dr.; Siirt Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, ulasedebiyat@gmail.com

and technology, social injustice continues and that large multinational corporations use technology for their own interests. In this study, the criticisms against transhumanism in Richard K. Morgan's Takeshi Kovacs trilogy will be discussed and the contradictions in transhumanist claims will be analysed.

Keywords: Novel, digitalisation, science fiction, transhumanism.

Giriş

İnsanın kendi varlığı üzerinde düşünmesi ve varlık durumunu değiştirmeye çalışması kadim bir mesele olarak karşılaşılar Kışının hangi tarihten itibaren varlığı üzerinde düşünmeye başladığı sorusu, en azından bilim açısından henüz cevaplanmamış olsa da bireyin varlık durumunu değiştirmeye çalışmasının geçmişinin dört yüz bin yıl öncesine dayandığını söylemek mümkündür. David E. Nye'ye göre Homo sapiens dört yüz bin yıl önce aletler yaparak yaşamını kolaylaştırmaya başlamıştır (2006, s. 8). Bu, aynı zamanda insanın dört yüz bin yıldan beri teknikten yararlandığını göstermektedir ve teknolojinin uzun süredir insan yaşamının bir parçası olduğuna işaret etmektedir.

İnsanın aletler yaparak doğa karşısındaki zaaflarını giderip daha iyi bir yaşam olanağına sahip olma arzusu, onu diğer canlılardan kesin bir biçimde ayırdığı gibi doğal durumunu radikal bir biçimde değiştirmesine katkıda bulunur. Bazı hayvanların basit alet kullanmaları (şempazeler gibi) dışında alet yaparak doğaya uyum sağlayan tek varlık insandır. Bu özelliği ile insan daima ileriye dönük olarak doğasını değiştirir, zorlu koşulların üstesinden gelir ve daha iyi bir yaşam sürmek için çabalar. Günümüzde teknoloji olarak adlandırılan olgu esas itibarıyla uzak atalarımızın bir taşı yontup keskinleştirerek onu silah olarak kullanması faaliyetine dayanır. Bugün oldukça karmaşık bir duruma göndermede bulunan teknoloji, modernleşmenin ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir.

Teknoloji genel anlamda insan varoluşuna eklenen bir olgu olarak değerlendirilir ve modern çağda insanın onsuz yapamayacağı bir unsura dönüşür. Heidegger, teknolojiyi hakikatin ortaya çıktığı bir edim olarak görürken insanın şeylerin olanaklarından faydalanarak yeni bir şey üretmesini (poësis), teknolojinin özü olarak görür (1998, s. 74). Ortaya çıkan yeni şey insan varlığını sarmalar, onun yaşamının bir parçası hâline gelir. Üstelik yerini başka bir teknik alete bırakana kadar birey onunla yaşamını sürdürür. Tarih boyunca kurulan medeniyetlerin hepsinde teknik itici bir güç olarak kendini göstermiştir. Mısır'daki piramitlerden Çin Seddi'ne, Maya tapınaklarından New York'un gökdelenlerine kadar her dönemde tekniğin belirleyici etkilerini görmek mümkündür.

Çağımızda teknik, geçmişe nazaran insanların günlük yaşamı üzerinde daha fazla etkili olmaktadır. Öyle ki dijital çağ olarak nitelendirilen yaşadığımız zaman diliminin diğer dönemlerden ayrılan en önemli yanı insanın teknolojiyle olan sıkı münasebetidir. Bilhassa akıllı telefonların günlük yaşamın değişmez bir parçası hâline gelmiş olması kişinin her an teknolojiye bağlı/bağımlı olmasını anlamına gelir. Marshall McLuhan, teknolojinin insan bedeninin/varlığının bir uzantısını olduğunu söylerken esasında teknolojinin insanın davranışlarını ve varoluşunu belirmesi üzerindeki etkisine göndermede bulunur. Ona göre teknoloji insanın duyuları arasında dengeyi bile ortadan kaldırarak onun değişmesine neden olur (2014, s. 38). Günümüzde dijitalizmin de etkisiyle göz duyusunun öne çıkmış olması bu konuya örnek olarak verilebilir.

Teknolojinin günlük yaşam üzerindeki belirleyici etkisi ve bireyin karşılaştığı birçok soruna çare olması hasebiyle 1960'lardan itibaren insanın varlık durumu teknoloji ekseninde ele alınmaya başlanır ve insanın varlık durumunun teknoloji sayesinde daha iyiye doğru değiştirilebileceği iddia edilir. Bu iddialar günümüzde oldukça popüler hâle gelen transhümanizm düşüncesinin doğmasını sağlar. Transhümanizm; “evrim teorisini destekler fakat artık evrimin tamamlandığını söyleyip, gelişen teknolojinin nimetlerinden faydalanarak insanın bundan sonra kendi evrimini kendisinin belirleyebileceği bir dünya tasarlarlar” (Arvas, 2023, s. 223). Buna göre teknoloji, insanın daha önce deneyimlemediği şekilde konforlu bir hayatın var olabileceği varsayımına dayanır. Transhümanist hareketle birlikte “insan, Tanrı'yı konumundan elde etmekle yetinmemiş yaşlanmaya, hastalığa, biyolojik kusura, acıya veya ağrıya, aptallığa, hatta ölüme üstün gelme mücadelesi içine girmiştir” (Dağ, 2022, s. 20). Böylece insan doğa ve kaderin belirleyiciliğinden sıyrılarak hayatını kendi eliyle biçimlendirme fırsatı elde eder.

Transhümanizm insanın doğal durumunu aşabileceğini iddia eder. Ayrıca yüz yıllardır insanın sınırlılıkları hakkında anlatılanların geçersiz olduğunu ileri sürer. İnsan için önceden belirlenmiş bir şeyin olduğunu inkâr eden transhümanizm, din dışı bir hareket olarak yaşamın ve insanın varoluşsal anlamını aşkın bir güçte aramak yerine teknolojiyi temel belirleyici olarak değerlendirir. Böyle bir düşüncenin temellendiği nokta şüphesiz teknolojideki baş döndürücü gelişmelerdir. “Transhümanistler, bilim ve teknolojinin en zorlu sorunlarımızı çözmek için kullanılabileceğine dair sarsılmaz bir inancı paylaşmaktadırlar” (Huberman, 2023, s. 17). Yüzyıllarca büyük bir problem olarak değerlendirilen konuların teknoloji sayesinde basitçe çözülmesi transhümanistlerin inançlarını pekiştirmiş ve teknolojiye karşı iyimser bir tutum sergilemelerini sağlamıştır.

Transhümanist düşüncenin sanat ve edebiyata olan yansımaları oldukça fazladır. Özellikle bilimkurgu türündeki eserlerde transhümanist düşünceye yer verilir ve teknolojik gelişmelerle birlikte insanın muhtelif yönlerden yaşadığı dönüşümler anlatılır. Genellikle siberpunk türünde eserlerde transhümanist temaların ele alındığı görülmektedir. İnsanın varoluş durumunu değiştirmek için giriştiği mücadele öteden beri sanat ve edebiyatta işlenir. *Gilgamiş Destanı*'ndakine benzer bir şekilde ölümsüzlük arayışı içine girilmesi birçok eserde konu edilmiştir. Bu, aynı zamanda transhümanist bir tema olarak değerlendirilebilir. François Bacon'un *Yeni Atlantis* ve Aldous Huxley'in *Cesur Yeni Dünya* eserlerinde dönüşerek iyi hâle gelen insanlara rastlamak mümkündür. Buna rağmen edebiyatta transhümanizmin bir tema olarak kullanıldığı yıllar 1980'ler olarak kabul edilir. Bu dönemde bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler bilimkurgu yazarlarına büyük ilham vermiştir. William Gibson'un 1984'te kaleme aldığı siberpunk türünün ilk örneklerinden olan *Neuromancer* romanı transhümanizm temasını işler. İnsanın teknoloji sayesinde sanal âlemde yeni bir varlık durumuna kavuşmasını ele alan bu eser birçok film ve romana öncülük etmiştir. Cengiz Dağdelen'in de ifade ettiği üzere transhümanizm sadece daha iyi insan anlamına gelmez; transhümanizm iyileşen insandır ve bu insan daha iyi şeyler üretir (2021, s. 34). Fakat bu iyimserlik bilimkurgu yazarları tarafından şüpheyile karşılanmıştır ve birçok eserde transhümanizmin neden olabileceği problemler üzerinde durulur. William Gibson'dan başlayarak transhümanizm konusuna değinen birçok yazarın benzer bir şekilde teknolojinin birtakım sorunlara yol açabileceğine işaret ettikleri fark edilir.

Transhümanist temalara yoğunlaşan İngiliz yazar Richard K. Morgan'ın *Takeshi Kovacs* üçlemesi başlığı altında çıkan *Değiştirilmiş Karbon*, *Düşmüş Melekler* ve *Dirilen Öfke* adlı romanlarında ilerleyen teknolojinin gelecekte insan varlığını dönüştürmesi ve varoluşun yeni bir zemine kavuşmasını konu edinir. Üçlemenin kahramanı olarak karşımıza çıkan Takeshi Kovacs'ın gözünden dönüşen insanlığın manzarası gözler önüne serilerek bir anlamda teknolojinin insan hayatı üzerindeki etkisi sorunsallaştırılır. Bu çalışmada öncelikle konunun daha iyi anlaşılması adına transhümanist hareket ele alınacak sonra *Takeshi Kovacs* üçlemesinde transhümanizmin yansımaları tahlil edilecektir.

1. Transhümanizm

Trans ve *hümanizm* kelimelerinin birleştirilmesinden türetilen transhümanizm, insanın ötesi, insanın aşılış hâli gibi anlamlara gelir. Kelimenin ilk defa ne zaman kullanıldığı hakkında değişik görüşler vardır. Kelimenin ilk defa 1957'de Julian Huxley tarafından kullanıldığı iddia edilse de (Arvas, 2023, s. 56) transhümanizmi "1312'de Dante Alighieri *İlahi Komedya*'da insanın ötesine geçmek anlamına gelen insan vücudunun eskatolojide ölümsüz ete dönüşmesini tarif etmek için kullanır" (Vita, 2019, s. 50). Buna rağmen kelimenin günümüzde yaygın olarak kullanılmaya başlaması 1980'li yıllardır.

Bugün edebiyat, sanat veya teolojide bir düşünce akımı olmasının ötesinde transhümanizm politik göndermelere sahip bir kavramdır ve insanlığın ancak bilim ve teknolojiden faydalanarak yaşadığı sorunların üstesinden geleceğini savunan ütopyik/fütüristik bir anlayıştır. Transhümanizm temelde bireyin daha iyi bir yaşama kavuşması gerektiğini öne sürerken hümanizmde olduğu gibi varoluş anlamının merkezine insanı yerleştirir. Bu bakımdan transhümanizm, insana verdiği önem noktasında hümanizmin bir devamı olarak değerlendirilir. Fakat transhümanizm, hümanizmden farklı olarak insan doğasının değiştirilmesi gerektiğini savunur. Transhümanist düşünürler, "biyoteknoloji, nanoteknoloji, bilişim teknolojileri, bilişim teknolojileri, genom projeleri gibi bilim dallarından faydalanarak hastalıklara çare bulduktan ve insanı teknolojik üstün yeteneklerle donattıktan sonra yaşlanmayı engellemeyi ve ölümsüzlüğe ulaşmayı amaç edinir" (Arvas, 2023, s. 220). Dünya Transhümanist Derneğinin kurucularından olan Nick Bostrom ve David Pearce derneğin temel amacının insanı daha iyi bir beyne, daha iyi bir bedene ve daha iyi bir hayata ulaştıracak her türlü teknolojiyi desteklemek olduğunu ifade ederler (Lilley, 2013, s. 1).

Dönüşüm ve ilerleme transhümanist hareketin en önemli iki kavramıdır. Esasında dönüşüm ve ilerleme kavramları Aydınlanma felsefesinde hatta Antik Yunan düşüncesinde bile karşımıza çıkar. Fakat daha önce akla büyük bir önem atfedilse bile onun daha iyi bir noktaya gelebileceği tartışılmamıştır. Çünkü zaten akıl insanın en önemli donanımı olarak kabul edilmekteydi ve onun ötesini ele almak gibi bir şey söz konusu edilmezdi. "İlk Aydınlanma ile insan aklı araçsallaştırılırken ikinci Aydınlanma olan trans/posthümanist süreçte insan beyninin ve bedeninin dönüştürülmesi çalışmaları yapılmaktadır" (Dağ, 2022, s. 11). Bu da tam olarak insan doğasına dışarıdan müdahale anlamına gelir ki insanın artık eskide olduğu gibi doğanın belirleyiciliğine boyun eğmesine gerek yoktur. Teknoloji ve bilim yoluyla bireyin doğal durumunun neden olduğu eksiklikleri giderebileceği transhümanist düşüncede ısrarla vurgulanır.

Transhümanist düşünce, bilim ve teknoloji sayesinde ölümsüzlüğe dahi kavuşabilmenin olası olduğunu iddia eder. Bu, aynı zamanda dinî paradigmalardan altının oyulması anlamına

gelir. Bilhassa ilahi dinlerde insanın ölümlü bir varlık olduğu ve Kadir-i Mutlak'ın kendisine bahsettiği geçici bedeninde içinde kısa süreliğine dünya hayatını sürdürdüğü ifade edilmiştir.¹ Bu bağlamda transhümanist hareket ilahi dinlerin aksine insanın teknoloji yoluyla ölümü yenebileceğini iddia ederek ateist bir yapıya bürünür. Bu yaklaşım, aynı zamanda Tanrının insan varlığı üzerindeki hâkimiyetini ortadan kaldırarak insana bir tür Tanrı misyonu yüklemektedir.

İnsanın kendi varlığını aşarak Tanrıdan rol kapması esasında kadim bir mesele olarak karşımıza çıkar. Tanrıya ulaşmak isteyen insanların inşa ettiği Babil Kulesi veya Tanrısal güce sahip olduklarına inanan Atlantislilerin faaliyetleri doğanın belirleyiciliğinden kurtulmak istemenin dışavurumu olarak ele alınabilir. Aynı şekilde Platon *Devlet*'inde toplumun selameti adına beden ve zihin olarak en iyi insanların hayatının sürdürmesine izin verilmesi gerektiğini ifade eder.² Transhümanizm, Platon'un *Devlet*'indeki benzer bir şekilde mutlu, huzurlu ve sağlıklı bir toplumun teknoloji sayesinde mümkün olabileceğini varsayar. Öte yandan "fütüristler ve teknoütopacılar olarak transhümanistler, bilim ve teknolojinin en zorlu sorunlarımızı çözmek için kullanılabilmesine dair sarsılmaz bir inancı paylaşmaktadırlar" (Huberman, 2023, s. 17). Fikirlerini temellendirmek adına transhümanistler, insanın öteden beri kendi doğal durumunu değiştirerek zaten transhümanist bir eylem içerisinde olduğunu söyler. Newton Lee'nin de belirttiği üzere tıbbi gelişmeler yaşamın süresini zaten uzatmaktadır (2019, s. 5). Buna benzer faaliyetler, transhümanist hareketin insan hayatını çoktan etkilediğine dayanarak ele alınır. Ayrıca transhümanistler ileride bilim ve teknoloji geliştikçe yaşam süresinin daha da uzayacağına ve insanın kendi yaşamı üzerindeki belirleyiciliğinin daha etkin hâle geleceğine inanır.

XIX. yüzyılda pozitif bilimlerde görülen gelişmeler, transhümanist düşüncenin ortaya çıkmasında önemli rol oynar. Bilhassa Darwin'in Evrim Teorisinin transhümanizme etkileri barizdir. Darwin'in türlerin evrimleşerek günümüze geldiklerini belirtmesi, transhümanistlerin insanın evrimleşerek daha iyi bir düzeye ulaşabileceği görüşünü temellendirmelerinde etkili olur. Bu düşüncenin ortaya konulmasında insan yaşamının milyonlarca yıl içinde geçirdiği dönüşümün ciddi tesiri vardır. Hayat denilen olgu "elenen, yabancılaşan ve dalgalanan bir süreçtir. Hayat, seksen milyon yıl önce inanılmaz bir kimyasal tepkime sonucu memelilerin beynini oluşturdu ve şimdi insan aşk mektupları yazıyor, evrenin kökenindeki maddeyi hesaplayabilmek için sliken bilgisayarlar kullanıyor" (Margulis-Sagan, 2000, s. 31). Bu hayret verici dönüşüm insanın şu anki durumunun da zaman içerisinde değişebileceğine işaret eder. Fakat transhümanizm bütünüyle insanın tarihsel bir kökenden kopuk olduğunu iddia etmez. Zira transhümanist varsayımlarla yüzleşen insanoğlu, tarihsel bir kökene sahip ama teknoloji düzleminde yeniden şekillenen belli başlı sorularla ilgilenir (Özkan, 2023, s. 9). Fakat insan yaşamının anlamını aşkın bir güçte temellendirmek yerine insanın eylemleriyle varoluşunu inşa ettiği, transhümanistlerin ileri sürdüğü görüşler arasındadır.

Transhümanizmin en çok karıştırıldığı kavram posthümanizmdir. Bazen birbirinin yerine kullanılsa da bu iki kavram farklı anlamlara sahiptir. Transhümanizm yukarıda da ifade edildiği üzere insanın daha iyi bir varlık durumuna bilim ve teknoloji vasıtasıyla geçiş yapabileceğini öne süren bir hareket iken posthümanizm temelde hümanist paradigmanın altını

¹ "Her nefis mutlaka ölümü tadacaktır. Biz sizi, gerçek değerlerinizi ortaya çıkarmak için şerle de hayırla da imtihan ediyoruz. Sonunda zaten bize döneceksiniz." Bk. Enbiya Suresi 35. ayet.

² "Ayrıca sürünün niteliğinin mümkün olduğu kadar üst düzeyini korumasını istiyorsak [e] üstün nitelikte olanların çocuklarını yetiştirmeliyiz, diğerlerinin değil." bk. Platon (2005). *Devlet*. (çev. Veysel Atayman- Cenk Saraçoğlu). İstanbul: Bordo Siyah Yayınları, s. 132.

oyan ve insanın evrenin merkezine yerleştiren fikre karşı gelen bir harekettir. Bilindiği üzere Rönesans ile insanın değerli bir varlık olduğu, hatta evrenin merkezinde yer aldığı fikri yavaş yavaş yerleşmeye başlar. Bu düşünce Aydınlanma Çağı'nda zirveye ulaşarak insanın her yönüyle doğadaki bütün varlıklardan üstün olduğu iddia eder. Fakat Batı modernizmin pratiklerinin büyük felakete neden olması insan merkezli varlık yorumuna yönelik bir tür şüphenin doğmasına zemin hazırlar. İlk önce varoluşçu felsefede beliren bu şüphe özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında sıklıkla dile getirilir. Rossi Braidotti'ye göre posthümanizm, Avrupa merkezci insan tanımları hakkındaki fikir birliğinin dağıldığını hümanist bakış açılarının sıkıntıya girdiğini gösterir. Posthümanizm insan ve doğayı bir bütün olarak görür; insanın doğada ayrıcalıklı bir yerinin olduğu fikrini reddeder (2018, s. 2-5). Buna karşın transhümanizm insanın doğadaki yerine odaklanmak yerine insanı bilim ve teknoloji yoluyla daha sağlıklı, daha dinç, daha zeki bir varlığa dönüştürme amacı güder.

Posthümanizm, insana yönelik algının değişmesi gerektiğini ve insanın doğada üstün bir konumda olmadığını, doğadaki varlıklarla birlikte bir bütünlük oluşturduğunu savunur. Bireyin beden ve zihniyle beraber ele alınması gerektiğini ileri süren posthümanizm de transhümanizm gibi insanın mükemmel ulaşmasını hedefler fakat posthümanizmde insanın doğa ile olan birlikteliğine yönelik her türlü olumsuz girişim reddedilir. Öte yanda posthümanizmde bilim ve teknolojiye sınırsız bir güven yoktur bilakis her ikisine şüpheyile yaklaşanlar vardır. Transhümanizmi, hümanizm ile posthümanizm arasında bir geçiş formu olarak değerlendirenler bulunmaktadır. "Transhüman genetik mühendisliğine, psikofarmakolojiye, yaşlanma karşıtı terapilere, hafızayı güçlendirici ilaçlara vs. başvurması hasebiyle daha gelişmiş bir varlığa işaret eder. Transhüman teknolojik olarak gelişmiş bir kişiyi değil posthümanın nihai evrimine destek olan kişi ifade eder" (Tirosh-Samuels-Mossman, 2011, s. 32). Bu bağlamda transhümanizm, posthümanizme ulaşabilme adına bir aşama olarak değerlendirilir. Transhümanistlerin temel misyonu tıpkı tanrılardan ateşi çalan Prometheus'unki gibidir. Daha iyiye ulaşabilmek için transhümanizm insanlara yol gösterir ve aracılık eder. Posthüman, insanlığın en son aşaması olarak değerlendirilir ve insanın kendi varlığıyla barışık yaşaması gerektiğini vurguladığı gibi insanın diğer varlıklarla uyum içerisinde olmasını ön görür. Bu açıdan bakıldığında insanın eksikliklerini gideren transhümanizm, onun bir üst mertebeye yani posthümana evrilmesi işlevini yerine getirir.

2. Transhümanist Bir Karakter: Takeshi Kovacs

İngiliz yazar Richard K. Morgan'ın 2001'de kaleme aldığı *Değiştirilmiş Karbon* (Altered Carbon) siberpunk türünün tipik bir örneğidir. Yazarın 2003'te yayımladığı *Düşmüş Melekler* ve 2005'te yayımladığı *Dirilen Öfke* adlı romanları *Değiştirilmiş Karbon*'un devamıdır. *Takeshi Kovacs* üçlemesi olarak bilinen bu romanlarda yazar gelecekte teknolojinin gelişmesi ile insanların bilinçlerinin kopyalanmasını ve bilinçlerin başka bedenlerde veya sanal ortamlarda kişi öldükten sonra yeniden var olabileceğini anlatır. Bilim ve teknolojinin nimetlerinden yararlanan insanlık uzayın uzak köşelerine kadar giderek yeni koloniler kurar. Üçlemede insanın şu an ki durumundan daha ileri düzeyde bir medeniyet kurduğu, zekâsını geliştirdiği ve daha sağlıklı hâle geldiği anlatılır. Bu bakımdan siberpunk türünde yazılan bu üçleme aynı zamanda transhümanist bir çerçevede ele alınabilir.

1980'lerde popülerleşen siberpunk türü hem edebiyatta hem sinemada büyük bir ilgi uyandırır. Stacy Gillis'e göre siberpunk anlatılarda konu, çoğu zaman yakın gelecekte bireyin yapay zekâ ve büyük şirketlerle olan çatışmasına dayanır (2005, s. 75). Anlatının atmosferini

gelişmiş insan türünün yani transhümanların eylemleri ve bu eylemlerin neden olduğu olaylar oluşturur. Siberpunk anlatıları başından itibaren transhümanizm ve posthümanizm hareketleri ile yakın bir temas içindedir. Bilimkurgu yazarlarının siberpunk anlatılarını inşa ederken en fazla beslendiği kaynakların başında transhümanist fikirler gelir. Hatta bilimkurgu yazarları bazen anlatılarında transhümanist harekete de ilham verirler. Lars Schmeink siberpunk türünün kendisini posthüman söylem içerisinde var ettiğini belirtir (2016, s. 21). Schmeink'in böyle bir çıkarımda bulunmasında transhümanizmin ve posthümanizmin temel özelliği olan teknoloji ile insanın dönüşümü temasının siberpunkta ana konu olmasının etkisi oldukça büyüktür. Bruce Sterling'in ifade ettiği üzere siberpunklar için teknolojiye yaslanmak içgüdüsel bir şeydir. Bazı temalar siberpunk türünden eserlerde sürekli tekrar eder: genetik mühendisliği, protez vücutlar, yapay zekâ, beyin-bilgisayar etkileşimi vs. (1988, s. XIII).

Ele aldığımız üçlemenin başkahramanı ve anlatıcı olarak karşımıza çıkan Takeshi Kovacs'ın transhüman olduğunu belirtmekte fayda vardır. 26. yüzyılda gerçekleşen olayları anlatan üçlemede Kovacs da diğer insanlar gibi birçok yönden doğasına müdahale edilmiş biridir. Teknolojinin insan hayalini aşacak derece geliştiği bir dönemde artık ışık hızında yolculuk mümkün olmuş, insanlar başka galaksilere ve gezegenlere yerleşerek koloniler kurmuşlardır. Slavlar ve Japonların kaynaşarak kolonileştirdikleri *Harlan* gezegeninde doğan Kovacs, BM'ye bağlı *Protektora* adına çalışan paralı bir askerdir. Geleceğin evreninde haksızlıkların derinleşmiş olması bazı insanların örgütlenerek başkaldırmasına yol açar. Sistem karşıtı direniş örgütü olan *Elçiler*'e katılan Kovacs yakalanarak 250 yıllık uyutulma cezasına çarptılır. Cezasını henüz tamamlayamadan bilinci, bir Meth olan Laurens Bancroft tarafından başka bir bedene aktarılarak uyandırılır. Bancroft'un intihar etmesi olayının ardındaki sır perdesini aralayabilmek için uyandırılan Kovacs, Bay City adlı kentte soruşturmasını yaparken Methlerin dünyasındaki acımasızlığa, insanlar arasındaki adaletsizliğe ve sınıf farklılıklarına şahit olur.

Değiştirilmiş Karbon'da, Kovacs'ı bir transhüman karakter olarak ele almamızın en önemli nedenlerinden birisi bilincinin kopyalanarak başka bir bedene aktarılmasıdır. Kovacs'ın bilinci *kortikal* adı verilen bellekte muhafaza edilir. Bu cihaz eski bir polis olan Ryker'in bedenine monte edilir. Beden başkasına aittir ama bilinç Kovacs'ın bilincidir. Laurens Bancroft'un intihar etmesinin ardındaki gizemi çözmeye çalışan Kovacs'ın eski bir polisin bedeninde hayata döndürülmesi, işini daha iyi yapmasına olanak tanır. Polisin bedeni ile Kovacs'ın bilincinin birleşmiş olması bir anlamda üstün bir insan türü meydana getirir. Bu, aynı zamanda transhümanizmin daha iyi, daha üstün bir insan türü meydana getirme amacıyla uyumludur. Transhümanist bireyi *İnsan 2.0* başlığı altında ele alan Ray Kurzweil'e göre insanın mevcut yeteneklerinin daha iyi yaşam sürmeye yetmemesinden dolayı onun bedeni ve varlığına çeşitli müdahalelerde bulunulur. Teknolojiler yerleştikçe insan potansiyelinin büyük oranda kullanmanın önünde engeller de ortadan kalkar (2016, s. 463). Kovacs'ın bilinç olarak yeterli fakat bedensel olarak yapacağı iş için yetersiz olması gelişen teknoloji sayesinde bir sorun olmaktan çıkmıştır. Bilincinin kopyalanıp bilgisayar ortamına aktarılması artık bir tek bedende tıkanıp kalmış olan insan için problem değildir. Şayet insan bir şeyleri yapmak istiyorsa öncelikle doğasından kaynaklı engelleri aşması ve bunu yaparken bilim ve teknolojiiden yararlanması gerekir. Nitekim transhümanist hareket, hiçbir engelin insanın yaşama hüküm sürmesi arzusuna ket vurmaması gerektiğini ileri sürer.

Kovacs'ın bilincinin bedenler arasında gidip gelmesine serinin ikinci kitabı olan *Düşmüş Melekler*'de de bulunur. Bir grup eski paralı askerle Marslılara ait bir uzay gemisini bulmaya çalışan Kovacs'ın bilincinin aktarıldığı bedenin yine icra ettiği göreve göre seçildiği fark edilir. Carrera's Wedge şirketi savaşta kendi adına çalışan askerler öldüklerinde belleklerini alıp muhafaza eder. Muhafaza edilen belleği vakti geldiğinde başka bir askerın bedenine aktararak onları tekrar savaş alanına sürükler. Kovacs bu şirketin insana yeni kılıflar vermesini hem önemser hem de buna karşı endişe duyar:

Carrera's Wedge'de vazgeçilmez personelleri için küçük klon bankaları olduğunu biliyorum. Carrera için savaşan beş eski Kordiplomat'tan biri olarak kesinlikle o şanslı azınlıktandım. Maalesef, vazgeçilmezlik iki tarafı keskin bir kılıç gibiydi. Bir tarafı size üst düzey tıbbi tedavi sağlıyor ve yeni bir vücut kazandırıyor. Öteki tarafına baktığımızda ise, söz konusu tedavinin tek amacının sizi ilk fırsatta kavgaya geri sokmak olduğunu biliyorsunuz. (Morgan, 2018b, s. 13)

Düşmüş Melekler'de Kovacs'ın bilinci Afro-Afrikalı bir bedene aktarılır. Bedeni çatışmada zarar görünce yoğun bakıma alınır fakat bilinci dijital ortama aktarılır. Bu dijital ortam başkalarıyla iletişime geçmesini de sağlayan bir siber uzaydır. Beden iyileştikten sonra Kovacs'ın bilinci ona aktarılır. Uyandırıldığında vücuduna kimyasal müdahalede bulunularak baştan aşağı sapa sağlam olması sağlanır: "Yeniden kılıf odasında uyandıgımda baştan ayağa sağlıklıydım. Bunu büyük ölçüde kimyasallara borçluydum..." (Morgan, 2023b, s. 18).

Takeshi Kovacs üçlemesinde gelişen teknoloji sayesinde insanlar hafızalarını kopyalayabilmekte ve zamanı geldiğinde başka bir bedende yeniden hayata dönebilmektedir. Kişinin yeniden hayata döndüğü bedene kılıf denilir. Kılıflara ancak yeterince parası olanlar sahip olabilmektedir. Yeni kılıflar başka insanlara aittir fakat bilinçleri alındığından artık sadece alınıp satılan birer metadır. Kılıflar üzerinde de birtakım değişiklikler yapılarak en ideal insan formuna ulaşmak mümkündür. Nitekim Kovacs'ın girdiği kılıflarda bazı kimyasal müdahalelerde bulunulduğu görülür. Serinin ilk kitabı olan *Değiştirilmiş Karbon*'da insan bedeni üzerinde Yükleme Merkezi denilen yerde müdahalelerde bulunulduğu anlatılır:

Bu insanların artık yepyeni kılıflara bürünmüş olan sevdiklerini tanımasını imkânsızdı; sevdiklerinin gelip kendilerini bulmalarını beklemekten başka yapacak bir şeyleri yoktu. Bundan böyle sevmeyi öğrenecekleri yüzler ve vücutlar, onlar için soğukkanlı bir dehşet anlamına geliyordu. İki jenerasyon genç olduklarında ve silik birer çocukluk hatırası ya da aile efsanesi olan anne babalarını beklediklerinde bir sorun yaşamıyorlardı. (Morgan, 2018a, s. 25)

İnsanın belleğinin yeni bir bedene transferi sonucu birey içinde bulunduğu bedene uyum sağlamakta problem çeker. Adeta bir makine gibi tasarlanan bu yeni yaşam formu, zenginlerin çıkarına hizmet eder. Takeshi Kovacs'ın dâhil olduğu Kordiplomat, söz konusu transferin yol açtığı yıkımı engellemek için Doğu kültürünün yüzyıllardır başvurduğu psikospiritüel teknikler vasıtasıyla bireyi bilinçlendirir. Bu yüzden Kovacs transfer olduğu bütün bedenlere kolaylıkla uyum sağlayabilmektedir. Öte yandan üçlemede insanların dijitalleşmesi de söz konusudur. *Değiştirilmiş Karbon*'da polis teğmeni Ortega bir kez dijitalleşmiştir. Dijitalleşme daha çok zenginlerin başvurduğu lüks bir deneyimdir. Dijitalleşen kişi siber uzayda farklı mekânlar içerisinde gidip gelebilmektedir. Fakat dijitalleştirilmenin bir tehlikesi vardır, o da bütünüyle silinmedir. Methler ise yapay zekâ ile bütünleşerek dijitalleştikleri için diğer insanlar üzerinde kolayca tahakküm kurabilmektedir. Transfer sürecinde insanların önceki hayatlarında

yaşadıkları korkular, pişmanlıklar ve endişelerin tekrar ortaya çıkmaması için beden kimyası değiştirilir. Örneğin birçok kişiyi öldüren Trepp adındaki kişi tekrar hayata döndüğünde yaptıklarının etkisinden kurtulur ve hiçbir pişmanlık hissi duymamaz.

Takeshi Kovacs'ı transhümana dönüştüren unsurlardan biri nörokimyası üzerinde yapılan değişikliktir. Nörokimya sinir sistemi üzerine yoğunlaşan bir alandır. Kovacs'ın nörokimyasının iyileştirilmesi, reflekslerini hızlandırdığı gibi ani kararlar almasını da sağlar. Nitekim dövüştüğü kişiler henüz harekete geçmeden o, onlara hızlıca müdahale edebilmektedir. Kordiplomat olarak aldığı eğitim sayesinde de taşıdığı silahlarla bütünleşen Kovacs süper bir askere dönüşmüştür. Merhamet duygusu bile paralı bir askerken ortadan kaldırılmıştır: "Kordiplomatik'te nasıl bir eğitim verdiklerini merak ediyor musunuz? İnsanın içindeki şiddeti dizginleyen tüm içgüdülerini yakıyorlar. İtaat sinyallerini, hiyerarşi dinamiklerini, gruba sadakati... Her şeyi. Bunların yerine bilinçli zarar verme arzusunun koyuyorlar" (Morgan, 2018a, s. 258). Kordiplomatik'te yetişen kişilerin birçok açıdan diğer insanlara göre daha gelişmiş olduğu *Dirilen Öfke* romanında da vurgulanır: "Kordiplomat eğitimi, çevrenizdeki ayrıntıları normal insanların yalnızca rüyalarında görebileceği bir hızla kavrayıp işlemenizi sağlar" (Morgan, 2018c, s. 10).

Kovacs *sinamorfesteron* gibi saldırganlığı, cinsel gücü ve güven seviyesini artıran ilaçlar olarak doğasından kaynaklı zayıflıklarının üstesinden gelir. Kovacs'ın büründüğü yeni yapı onun belleğini zayıflatsa da söz konusu müdahaleler sorunları aşmasını sağlar. Hatta uzun süredir konuşmadığı Japonca'yı bile yeniden konuşur. Kovacs, kendi kişiliğini Ryker'in bedenine yansıtırdıkça zaman zaman güçlük çeker. Özellikle sakın kalmaya çalıştığı zamanlarda Ryker'in hormonları devreye girerek bunu önler. Fakat beden kimyasına yaptığı müdahaleler ile bu durumun da üstesinden gelir. Örneğin ara sıra sokaklarda satılan *betatanatin* adlı uyuşturucu türü madde ile yapay bir rahatlama yaşar. Uykudan uyandırıldığında birçok arkadaşının öldüğünü gören Kovacs, yapay bir neşe hissi duyması için *endorfin* adlı bir madde alır. *Düşmüş Melekler*'de de Kovacs'ın aldığı ilaçlar sayesinde nörokimyası oldukça gelişmiştir. Hatta değiştirilen kimyası sayesinde "rüzgârda uçuşan sentetik brandanın gürültüsüne rağmen nefeslerini" (Morgan, 2018b, s. 218) bile duyabilecek düzeye ulaşmıştır. Görme duygusu ise "periferik görüş" (Morgan, 2018c, s. 56) denilen bir yeteneği yine kullanılan kimyasallar sayesinde elde etmiştir. Ayrıca Kordiplomat'ta aldığı eğitim sayesinde zihinsel becerileri de gelişmiştir ve karşılaştığı sorunlara yönelik hızlıca çözümler üretebilmektedir. Bazı paralı askerlere ise kurt geni transfer edilerek daha atik olmaları sağlanmıştır. Kovacs hem aldığı eğitim hem vücuduna aldığı kimyasallar sayesinde birtakım psikolojik rahatsızlıklara karşı dirençli hâle geldiği gibi insanlarla iletişime geçtiğinde onların ruhsal vaziyetlerini hemen çözümleyebilmektedir.

Takeshi Kovacs'ın kılıflar arasında gidip gelmesi benlik algısını da dönüştürür. Her kılıf değiştirdiğinde esasında sadece bir kılıf değişimine maruz kalmadığını aynı zaman da kişiliğinde bazı değişikliklerin meydana geldiğine inanmaya başlar:

Çocukken insanın özünün aynı olduğuna inanırdım. Kişiliğimizin bir çekirdeği vardı ve yüzeysel etkenler bu çekirdeğin etrafında, bütünlüğümüzü bozmadan şekilleniyordu. Sonraları bunun, kendimizin tanımlamak için kullandığımız metaforların neden olduğu bir algı hatası olduğunu göremeye başladım. Kişilik sandığımız şey, şu an gözlerimin önündeki dalgalardan birinin gelip geçici şeklinden fazlası değildi. Ya da bu benzetmeyi insan hızına indirerek kişiliği rüzgâr,

yerçekimi, eğitim ve gen gibi etkenlere göre şekillenen bir kum tepesine benzetebilirim. Hepsi erozyona ve değişime bağlı. Bunu kırmanın tek yolu, sonsuza dek depolamak. (Morgan, 2018a, s. 341)

Kovacs'ın insan kişiliğinin değişkenliği karşısında yaşadığı problemin üstesinden gelmek için başvurduğu yöntemin yine teknolojik bir yenilik olması bir çelişki olarak görülebilir. Bu aslında insanın teknoloji yüzünden gelecekte yaşayacağı sorunların üstesinden yine teknoloji sayesinde geleceğine vurgu yapmaktadır. Transhümanizmde teknolojik ilerlemelerin er geç insanı mutluluğa ulaştıracağı iyimserliği vardır. Bundan dolayı “insan bedeni içinde teknolojik bir nesnenin bulunması, birçok kişiyi rahatsız ederse de bilim insanları bunu engellenemez durdurulamaz bir yenilik olarak görür” (Arvas, 2023, s. 203). İncelediğimiz romanlarda insanların kafataslarının arkasına yerleştirilen çipler onların kişiliğine olumsuz etki etse de bu teknolojinin kullanılmaması gerektiği fikri kabul görmemiştir.

Takeshi Kovacs gibi birçok paralı askerin bedeni ve bilinci sürekli deneylere tabi tutularak en iyi şekilde gelene kadar dönüştürülür. Bu, “insan bedenini yıkım derecesinde test etmek, üstünlüğe giden yollardan yalnızca biridir” (Morgan, 2023b, s. 73). Transhümanizmin en çok eleştirilen yönlerinden birisi insan bedenini tıpkı makine gibi geliştirecek bir meta olarak ele almasıdır. Fakat transhümanist hareket beden üzerindeki her türlü müdahalenin er geç insanın yararına olacağını düşünerek beden üzerindeki her türlü deneyi mubah görür. Ayrıca bedenin alınıp satılan bir şey olması, Takeshi Kovacs'ın insani duygularında aşınmalara neden olur. *Düşmüş Melekler*'de daha dayanıklı olsunlar diye vücutları geliştirilen askerlerin ölüp tekrar savaş meydanına gelmesi neticesinde Kovacs, ölüm olgusunun trajik yönünü artık önemsemez hâle gelir. Uzun süredir farklı bedenlerde tekrar tekrar hayata geri dönen Kovacs, dış dünyadaki nesnelere kendi beninde herhangi bir anlam ifade etmediğini fark eder. Esasında incelediğimiz üçlemde Kovacs sürekli beden değiştirmekten hoşnut değildir. Üstelik farklı bedenlerde daha güçlü olmasına rağmen asıl bedenini özler.

3. Tanrıya Meydan Okuyanlar: Methler

Transhümanizmin ileri sürdüğü düşünceler arasında insanın daha uzun ve daha sağlıklı bir yaşam sürmesi öne çıkar. Bilim ve teknolojideki ilerlemeler sayesinde ortalama yaşam süresinde yaşanan iyileşme transhümanist hareketin bu konu hakkında oldukça iyimser olmasını sağlamıştır. Temelde sağlıklı ve uzun bir ömür geçirmek en nihayetinde insanın sonsuz yaşam arayışıyla ilgilidir. Bilindiği gibi tarih boyunca insanlar sonsuz yaşamın sırrını öğrenmeye çabalamışlardır. Gılgamış, Beowulf, Frankenstein ve Faust gibi kurgusal kahramanların sonsuzluk arayışını işleyen anlatılar gibi birçok din de sonsuz yaşamı konu eder. Transhümanizm insanın sonsuzluk arayışını bir fantezi olmaktan çıkarıp gerçekleştirilecek bir imkân olarak ele alır. Sonsuzluk fikri veya ölümsüzleşmeyi istemek, insanın mevcut doğal durumunun ötesine geçmesi anlamına gelir. “İnsanı aşmak veya mevcudiyeti ve gerçekliği aşmak arzusu kadim dinlerin formudur. Bu amaç transhümanizmle birlikte dinî, gnostik ve teknolojik bir forma bürünmüştür” (Dağ, 2022, s. 76). Teknolojinin sonsuzluğa ulaşmada bir araç olarak kullanılabileceği formu aynı zamanda hayat ve ölüm olayları üzerinde mutlak bir güç olan Tanrı fikrinin de saldırıya uğraması anlamına gelir. Bundan dolayı transhümanist hareket ateistlikle itham edilir ve başta ölümsüzlük olmak üzere birçok görüşü din dışı olarak değerlendirilir.

Morgan'ın *Takeshi Kovacs* üçlemesinde bilincin kopyalanması ve daha sonra başka bedenlerde hayat bulması veya bilincin mevcut bedenin kopyalarına aktarılması bir anlamda

ölümsüzleşen bireylerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu teknolojiden faydalanmak oldukça maliyetli olduğu için sıradan insanların ona ulaşması oldukça zordur. Serinin ilk kitabı olan *Değiştirilmiş Karbon*'da kendi bilincini dijital ortama aktarıp daha sonra istediği bir herhangi bir bedende veya kendi bedeninin bir kopyasında hayata döndüren zengin kişiler Meth olarak adlandırılır. *Aerium* denilen gökdelenlerde yaşayan Methlerin yaşadığı lüks hayatın yanında teknolojinin bütün nimetlerinden faydalanabildiklerini hatta teknoloji yoluyla diğer insanlar üzerinde bir tür tahakküm kurdukları görülür.

Methler kendi bilinçlerini dijital ortama aktararak istedikleri zaman istedikleri bir bedende yeniden hayata dönebilmektedirler. Sınırsız sayıda kopya bedenlere sahip olan bu zengin kişilerin bilinçleri, yaşadıkları beden yaşlanınca veya ölüncel kopya bedenlerine transfer edilir. Böylece bu kişiler bir anlamda ölümsüzlüğü elde ederler. Bir Meth olan Laurens Bancroft intihar ettikten sonra tekrar bedenlenir ve intiharının ardındaki gizemi araştırması için Kovacs'a teklifte bulunur. PyschaSec adlı şirketin sahibi olan Laurens Bancroft üç yüz elli yedi yıldır yaşamaktadır. Bancroft gibi Methlerin ölümsüzlük peşinde koşmaları transhümanist hareketin ortaya attığı tezlerle uyumlu olarak ele alınabilir. Cengiz Dağdelen'in ifade ettiği üzere ölümsüzlük tezi transhümanist düşüncel besleyen en büyük damardır (2021, s. 36). Ölüm olgusunun, yaşamın sonu ve dolayısıyla yaşamdan alınan zevklerin nihayete ermesi olarak değerlendirilmesi, ona karşı bir çözüm bulma düşüncesini oldukça ilgi çekici hâle getirir. Methlerin davranışlarına bakıldığı zaman bile ölümsüzlüğü arzulamalarının yaşamdan aldıkları zevki sürdürmekle alakalı olduğu hemen fark edilir.

26. yüzyılda en büyük teknolojik ilerlemelerden birisi insan bilincinin dijital ortama aktarılmasının mümkün olmasıdır. Söz konusu teknoloji sayesinde insan bilinci dijital ortamda istenildiği kadar bekletilmekte, bilinç sanal dünyada farklı bir gerçeklik deneyimi yaşayabilmektedir. Ancak bu ileri teknolojiden herkes yararlanamamaktadır. Methler ellerindeki ekonomik güç sayesinde söz konusu teknolojiden faydalanarak dijital ortama rahatlıkla transfer olurlar. *Değiştirilmiş Karbon*'da ifade edildiği gibi yörüngedeki uydular sayesinde başka insanların yapıp ettiklerini dijital ortamdan hemen takip edebilmekte, istedikleri kişinin bilgilerine her an ulaşabilmektedirler (Morgan, 2018a, s. 145). Bu güç aynı zamanda onları baş edilemez birer yaratığa dönüştürür.

Transhümanizme göre doğanın zorlukları insanın kapasitesini ortaya koymasında büyük bir engeldir ve bu engel teknoloji sayesinde aşılabilir. Zaten eskiden beri insanlar sınırlıklarını farklı aletler yaparak aşmaya çalışmışlardır. Örneğin uzak bir yeri görmek için dürbün, ateş yakmak için çakmağı kullanan insan, kendi doğasını aşma eylemi içerisine girer. Ölüm olayını da insanın önündeki bir engel olarak gören transhümanistler teknoloji yoluyla insanın ölümün üstesinden geleceğine inanırlar. Yuval Noah Harari'nin ifade ettiği üzere insanlar kozmik bir planın bir parçası yani Tanrı istediği için ölmezler, vücuttaki teknik bir aksaklık –kalbin durması gibi- yüzünden ölürler. Söz konusu teknik aksaklıklar giderilirse insanın ölümünün önüne de geçirilebilir (2016, s. 34). İncelediğimiz roman serisinde transhümanist hareketin iddia ettiği üzere ölümün teknik gelişmeler ile aşılabileceğinin işlendiği görülür. Her türlü teknolojiden istedikleri gibi yararlanan Methler vücutlarını dijital ortama aktararak farklı bedenlere transfer olabilirler. Hatta Miriam Bancroft, bir ada satın alarak burada bir klonlama merkezi kurmuştur. Canı sıkıldığında adaya gidip başka bedenlere veya kendi bedeninin daha sağlıklı bir kopyasına bilincini transfer eder. Bay Bancroft ise istediği zaman farklı kılıflarda, genelevlere gidip eğlenir, canı sıkıldığında yerçekimsiz ortamda bıçak düelloları izler, istediği zaman kumar

oyunar. Bu bağlamda transhümanizm ile kapitalist anlayışının uyguladığı arzu politikası arasında sıkı bir bağlantının olduğu varsayılabilir. “Eran Fischer bu konuda yeni kapitalizm kendini gerçekleştirmeyi, kişisel ifadeyi ve hazzı dürtüleri reddetmez, tam tersine bunları etkili şekilde kendi işleyiş tarzı lehine denetim altına alır demektedir” (Huberman, 2023, s. 21). Methler, arzuladıkları her şeyi sonsuza kadar deneyimleyebilmenin yolunun ancak insan doğasının sınırlıklarının üstesinden gelmekle mümkün olacağını bilirler. Bundan dolayı bedenlerini ve bilinçlerini daha iyi dönüştürecek olan teknolojinin ellerine bırakırlar.

Takeshi Kovacs serisinin son iki kitabı olan *Düşmüş Melekler* ve *Dirilen Öfke*'de Methlerden söz edilmez fakat ilk kitapta olduğu gibi klonlamayı, bilincin dijital ortama aktarımını elinde bulunduran şirketler, toplum gibi devlete de hükmetmektedir. Nitekim Takeshi Kovacs bu şirketlerin depolama merkezlerinde tutulur ve bir göreve gidecekken şirket tarafından bilinci yeni bir bedene aktarılır. Bütün bunlar, insanın yaratılış anlatısını ve Tanrı'nın insan hayatı üzerindeki belirleyiciliğini sorgulayıcı hâle getirir. Methlerin kendi yaşam süreleri ve başlarına gelecekleri belirleyebilme kabiliyeti elde etmeleri aşkın bir güce bağlı olan insan anlayışının yıkımı anlamına geldiği gibi Methlerin kendilerini Tanrı gibi görmelerine yol açar. Ölümsüzlük arzusuna ulaşan Methlerin kendilerini âdeta birer Tanrı olarak görmeleri yine transhümanist hareketin öne sürdüğü fikirlerle paralellik gösterir. “Transhümanistlerin Tanrı gibi olmak istemeleri yeni yaşam yaratmaktan başka ne olabilir? Transhümanizmin esas hedefinin insanı Tanrılaştırmak Tanrı gibi ölümsüz yapmak olduğu anlaşılmaktadır” (Kurt, 2021, s. 106). *Değiştirilen Karbon*'da polis teğmeni Ortega; Methlerin uzun süre yaşamalarından sonra artık kendilerine hayran kaldıklarını ve diğer sıradan insanları bir papatyayı ezer gibi ezdiklerini, kendilerini bir Tanrı olarak gördüklerini ifade ederken bir anlamda transhümanist hareketin nihai hedefine göndermede bulunur.

Methlerin ve serinin diğer kitaplarında geçen şirket sahiplerinin teknolojiyen yararlanarak insanlar üzerinde daha fazla tahakküm kurması onları alt edilemez kişiler olarak değerlendirilmesine neden olur. *Düşmüş Melekler*'de Kovacs, adına savaştığı şirketin yönetici Mandrake'nin kulesine girerken “Burada izinsiz toz bile kalkmaz” (Morgan, 2018b, s. 159) sözlerini içinden geçirir. Methlerin ve sermayeyi elinde bulunduranların kendilerini Tanrı olarak görmesinde teknolojinin en uç noktasına kadar onları emrinde olması etkili olmuştur. Methlerin ellerinde bulundurdukları güç, esasında diğer insanlara egemenlik uygulamayı kendilerinde bir hak olarak görmelerine neden olur. Çünkü teknolojinin nimetlerinden istedikleri gibi yararlandıkları gibi diğer insanlar ya emirlerinde çalışan kişiler ya da onların yardımına ihtiyaç duyan fakirler olarak öne çıkar. “Egemenler başkalarının nasıl yaşamaları ile nasıl ölmeleri gerektiği kararını vermeyi de kendilerinde hak olarak görmektedirler. Yani insanın kendi bedeni üzerinde bile tasarruf hakkına sahip olamayacağını bir insanın kendi istencinin dışında savaşa sürülmesi gibi türlü uygulamalarla göstermektedirler” (Çalgan, 2023, s. 18). *Değiştirilmiş Karbon*'da Bay Bancroft, fantezilerini gerçekleştirmek için hayat kadınlarını öldürmeyi kendinde bir hak olarak görürken serinin diğer kitaplarında şirketler kendi çıkarları uğruna insanların bedenleri ve bilinçleri üzerinde istedikleri her deneyi yapabilmekte ve insanları sorgusuz sualsiz savaşa yönlendirebilmektedirler.

4. Dijitalleşme Süreci

Dijitalizm, transhümanist iddiaların gerçekleşmesi noktasında üzerinde ayrıca durulması gereken bir konudur. Yaşadığımız çağın dijitalizm çağı olarak adlandırılmasında günlük birçok aktivitenin artık dijital ortamda gerçekleşiyor ve mekanik aletlerin yerine dijital aletlerin daha

fazla kullanılıyor olmasının büyük bir etkisi vardır. Ekonomi ve toplumu ilgilendiren faaliyetlerin bilgisayar teknolojilerinin ve internetin gelişmesi paralelinde sayısallaştırarak sanal ortama aktarım sürecini belirten dijitalleşme bugün artık bütün dünyayı ilgilendiren bir gelişme olarak ele alınır. Dijitalleşmeyle birlikte zor ve zaman alan birçok işin daha kolay ve daha az maliyetle yapılır hâle gelmesi sayesinde birçok şirket kadar devletler de dijital dönüşüme odaklanmışlardır. Eski kapitalist paradigmalardan dönüşerek yerini dijital kapitalizme bırakmıştır. Christian Fuchs'ın ifade ettiği üzere günümüzde kapitalizmin bilgi emeği, dijital iletişim teknolojileri ve enformasyon metaları üzerine kurulmuştur. Bundan dolayı günümüz kapitalizmini dijital kapitalizm olarak tanımlamak mümkündür (2021, s. 11).

Dijitalleşme süreci sadece hayatın kolaylaşması ile ilgili değildir, bilakis insanın günlük pratiklerinin değişmesine ve varlıksal durumunun yeniden ele alınmasına yol açan büyük bir devrim olarak değerlendirilmektedir. Günün her anı sosyal medyada oluşturdukları dijital kimliklerle tekrar tekrar kendini ortaya koyan günümüz insanı için dijitalleşen varlık yakıştırmasında bulunmak yanlış olmaz. Bundan öte bireyin bilincinin dijital ortama aktarmak için verilen uğraşlar yakın bir gelecekte insan varoluşu hakkında yeni bir durum ile karşı karşıya kalınacağını göstermektedir. Nick Bostrom, birçok transhümanistin insan beyninin sanal ortama yüklenmesi yoluyla ölümsüzlüğün gerçekleşebileceğine inandığını belirtir (2003, s. 18). Şu anda bu teknolojiye ulaşılmamış olursa da yaşanan hızlı gelişmeler, insan beyninin ve bilincinin sanal ortama aktarılabilmesi noktasında birçok kişiyi umutlandırmaktadır.

İncelediğimiz seride transhümanist bir tema olarak dijitalleşmenin önemli bir yer tuttuğu gözlemlenir. İnsan bilincinin öncelikle kafatası arkasına takılan çipler sayesinde kopyalanması ve daha sonra dijital ortama aktarılması önemli bir ilerleme olarak sunulur. Yukarıda belirtildiği üzere bilincin dijital ortama aktarılması ve daha sonra başka bedenlere aktarılması bir anlamda ölümsüzlüğün elde edilmesini sağlamıştır. Serinin kahramanı Takeshi Kovacs'ın bilinci şirketler tarafından sanal ortama aktarılmıştır ve savaşa gideceği an bilinci başka bedenlere monte edilir. Methler ise henüz ölmeden bilinçlerini dijital ortama aktararak bu teknolojiyi kullanmaktadırlar.

Dijitalleşmenin zaman ve mekân mefhumlarında yarattığı kıvrılma insanın yaşam çizgisinin yeniden ele alınmasını zorunlu hâle getirir. İnsan belli bir mekânda doğar, büyür ve ölür. Bu zamansal çizgi ve mekânsal belirlenmişlik benliğin inşasında oldukça önemli rol oynar. Dijitalizm bilincin sanal ortama aktarılmasıyla benlik üzerinde zaman ve mekânın belirleyiciliği ortadan kaldırır. Bilinç istenilen bir zamanda ve istenilen bir mekânda tekrar tekrar hayata döndürülerek yeniden yaşam bulur. Söz konusu sürekli oluş durumu, bilincin kararsızlığa sürüklenmesine ve birtakım sıkıntılar çekmesine yol açabilir. İncelediğimiz serideki her üç roman da Kovacs'ın dijitalleştirilen bilincinin bir bedende yeniden hayata döndürülmesi sahnesi ile başlar. Bu sahneler tıpkı bir filmin ilk sahnesinin başa sarılarak tekrar izlenmesi gibi bir durumu ortaya çıkarır.

Değiştirilmiş Karbon'da dijitalleştirilebilmek için Kovacs gibi eski bir suçlu ya da Methler gibi zengin olmak gerekir. Kovacs gibi suçluların, dijitalleştirildiklerinde ne zaman başka bir bedene aktarılacakları belli olmadığı gibi bilinçleri bütünüyle sanal ortamdan silinebilir. Oysa Methler paraları sayesinde daha hayatta iken bilinçlerini dijital ortama yerleştirirler. Daha önce klonladıkları bedenleri sayesinde tekrar hayata istedikleri zaman dönebilirler. Hata bazen Methlerin farklı bedenlere bilinçlerini aktararak sırf macera olsun diye bazı deneyimler yaşadıklarına şahit olunur. Bay Bancroft'un sahibi olduğu PychaSec şirketinin asıl işi, bilinçleri dijital ortama geçirmek ve eğer müşteri isterse eski vücudu tamir edip bilinci

ona tekrar aktarmaktır. Görünürde büyük bir yenilik olarak görülen dijitalleşme öbür yandan kötü emeller için de kullanılmaya müsaittir. “Dijitalleştirilmiş insan depolama, bir insana ölene kadar işkence etmeyi ve ölünce işkenceye yeniden başlamayı mümkün kılar” (Morgan, 2018a, s. 167). Nitekim büyük şirketler istediklerini elde etmek adına bu yönteme başvurmadan geri durmazlar.

Dijitalleştirilmenin en önemli özelliği beden ve bilinç birlikteliğinin bir zorunluluk hâlinde çıkarılmasıdır. Bundan dolayı beden büyük acılar çekerken bilinç bunun farkına varmayabilir ve yaşadığı kötü tecrübeleri daha rahat atlatabilir. *Düşmüş Melekler*’in hemen başında Kovacs’ın bedeninin bir çarpışmada büyük yaralar aldığını görürüz. Fakat bilincinin dijitalle aktarılmış olması, bedeninin başına gelenleri hissetmesini engeller. Nitekim dijital ortamdayken bir hemşire “Kılıfınız hâlâ yoğun bakımda ama fiziksel olarak canlanana kadar bilinciniz Wedge’in bir numaralı deposuna aktarıldı” (Morgan, 2018b, s. 15) sözlerini sarf eder. Kovacs’ın kendi bedenine tekrar döndüğünde başka biri olarak değil, bizzat kendisi olarak var olduğu görülür. Birtakım psikolojik sıkıntılar yaşasa da bu sıkıntıların üstesinden takviye ilaçlarla gelir.

İncelenen seride dijitalleşme olgusu, bireyin kendini keşfetmesi, benliğin derinliklerine inmesi adına önemli bir yer tutar. Kovacs, gerçeğin kendisini anlayabilme üzere bazen sanal ortama geçer. Kurgu olmasına rağmen sanal ortamda birey kendi gerçeğine benzeme çabasına yönelebilir. Nitekim *Düşmüş Melekler*’de Tanya Wardani ile Kovacs dijitalleştirdikleri bilinçleri vasıtasıyla sanal ortamda peşine düştükleri gerçeği kavramaya çalışırlar fakat sanal ortam bireyin bir tür delilik yaşamasına neden olabilir. Sanal ortamda birey, gerçeklikten daha fazla kopmamak adına dijitaldeki bedeninin yansımasına müdahalede bulunur: “Kurgu insanların büyük bir kısmı, hayalî her şeyi engellemek için altprogramlar kullanarak kendilerini hafızalarındaki kendi imgeleriyle doldururlar. En sonunda gerçekteki hâlinize benzersiniz. Yalnızca birkaç kilo daha zayıfsınızdır ve bir iki santim daha uzun olabilirsiniz” (Morgan, 2018b, s. 165). Sanal ortamda bedenin yeniden kurgulanması bireye bazı avantajlar sağlayabilir. Sanal ortamda “bütün bir bedenin değiştirildiği bir başkasının bedenine büründürülebileceği gibi kişilerin kendi bedenlerinde sınırsız fiziksel değişiklikler yapmasına da imkân sağlaması öngörülür” (Can, 2022, s. 40). Bugün metaverseün gösterdiği gelişme, incelediğimiz serideki romanlarda dile getirilen dijitalleşme teknolojisinin insanlara yeni bir gerçeklik deneyimini kazandırmasının mümkün olduğunu göstermektedir.

Dijitalleşme her ne kadar gerçek hayata bir alternatif sunsa da ve kişide gerçeklik hissi uyandırsa da gerçeğin yerini tutamaz. Dijital ortamda birey her zaman programı yöneten bir güç tarafından kontrol altındadır. Zaman zaman birey, dijital ortam üzerinde oynamada bulursa da esasında verili kuralları takip etmek zorundadır. Bundan ötürü dijital yaşam kurgulanmış bir yaşamdan başka bir şey değildir. İncelediğimiz seride düzene başkaldıran elçileri eğiten Quellcrist Falconer, dijitalleşme ile ilgili uyarıda bulunur: “Sanal boyut ve hayat arasındaki fark çok basittir. Kurmacanın içindeyken her şeyin güçlü bir makine tarafından yönetildiğini bilirsiniz. Oysa gerçeklik size böyle bir güvence vermez. Bu yüzden kontrolün sizde olduğu gibi yanlış bir izlenime kapılmanız işten bile değildir” (Morgan, 2018b, s. 187). Geliştirilen algoritmalar bireyin başından geçecekleri önceden planladığı için dijital ortamda olağandışı bir şey yaşanmaz. Kötü veya iyi bir şey gerçekleşmişse bu daha önceden çizilen senaryonun sadece bir parçasıdır.

Yapay zekâ yaşamın bir bütün olarak dijitalleşmesini sağlayan bir unsur olarak karşımıza çıkar. Son on yılda teknolojik gelişmelerde sık sık adı geçen yapay zekâ transhümanist hareketin de üzerinde durduğu bir konudur. “Transhümanizmin en güçlü vasıtalarından biri, makineleri akıllı yapmaya çalışan yapay zekâdır. Yapay zekâlı uygulamalarla hayatımıza dâhil olan maddi temelli ontoloji (düşünen cisim) yapay zekâ, homo sapiensten robo-sapiense geçişi sağlayan unsur olma yolundadır” (Dağ, 2022, s. 18). Yapay zekâ temelde insan zihninin taklit edilerek dijital ortamda yeniden var edilmesidir. Bu uygulama insandan bağımsız olarak makinenin karar verme ve harekete geçmesini olanaklı hâle getirir. Bu, aynı zamanda dijitalleşmiş insan zihni anlamına gelir. *Değiştirilmiş Karbon*’da Takeshi Kovacs’ın kaldığı Hendrix Oteli yapay zekâ tarafından yönetilmektedir. Kovacs hiçbir insanla etkileşime girmeden otelde konaklayabildiği gibi otel de hiçbir insana gerek kalmadan müşterisine hizmet verebilmektedir. Yapay zekânın insanın yerini aldığı bir evrende bireyin diğer insanlarla olan etkileşiminin aşınmaya uğraması ve gerçeklik olgusunun farklı bir boyuta evrilmesi gözlemlenir

5. Transhümanizmin Muhtemel Sorunları

Transhümanizm yukarıda anlatıldığı üzere insanın geleceği hakkında iyimser bir tutum sergilemektedir. Hatta insanın bilim ve teknolojiyi yanlış bir biçimde kullanılmasından dolayı tahrip olan doğanın yine bilim ve teknoloji sayesinde düzelebileceğini ve insanların daha temiz bir çevrede yaşayabileceğini transhümanizmin ileri sürdüğü fikirler arasından görmek mümkündür. “Transhümanist olan birey sadece biyo-teknolojinin gelişmesiyle insanın fiziksel olarak iyileşmesini değil, aynı zamanda teknolojilerin işe koşulması yoluyla insanlık durumunun imkân ve çekiciliğini temelden geliştirmeyi planlamaktadır” (Özdemir, 2021, s. 27) Bu bağlamda transhümanist hareketin müspet düşünceleri ihtiva etmesine rağmen bilim ve teknolojinin yanlış ellerde bulunmasından ötürü meydana gelebilecek olumsuz durumlar hakkında bazı korkuların olduğunu da belirtmek gerekir.

İncelenen serinin romanlarında transhümanist iddiaların tek tek gerçekleştiği gelecekte insanlığın bütününün mutlu olduğu bir toplumun var olmadığını, teknoloji ve bilimin zengin sınıfların çıkarına hizmet ettiğini ve insanlar arasındaki sosyal eşitsizliğin derinleşerek devam ettiği gözükmektedir. Bu bağlamda *Takeshi Kovacs* üçlemesinin aynı zamanda transhümanizmin ortaya çıkarabileceği muhtemel sorunlara yönelik bir tür eleştiri niteliğini haiz olduğunu belirtmek mümkündür.

Ele alınan romanlarda transhümanizmin eleştirisine yönelik ilk göze çarpan eylem, bilim ve teknolojinin kötü niyetli kişiler tarafından kullanılmasıdır. *Değiştirilmiş Karbon*’da bilim ve teknolojiyi ellerinde bulunduranlar Methlerdir. Methler, tıpkı bir yapay zekâ gibi dijital evrende yaşamaya devam ederler ve sahip oldukları ekonomik güçle polisi ve yargıyı yönlendirebilirler. *Değiştirilmiş Karbon*’da Ortega’nın dediği üzere Methler, insanlara böcek muamelesinde bulunurlar. Ortega, Kovacs’a bir Methin, Bay City polis departmanı üzerinde baskı kurabildiğini, bu yüzden dikkatli olması gerektiğini belirtir. Nitekim “Bancroft istediği kişiyi istediği yere sokabilirdi” (Morgan, 2018a, s. 113). Bancroft elindeki maddi imkânlar sayesinde insan bedeni üzerinde deneyleri kolaylaştıracak olan *653 Sayılı Önerge*’nin kabul edilmesi üzerinde bile etkili olabilir. Nitekim BM Yüksek Mahkemesi Başyargıçısı Nalan Ertekin, onu evinde ziyaret eder. Kovacs, Miriam Bancroft’un işlediği suçlardan dolayı ceza çekmesi gerektiğini düşünür fakat Leyla Begin ona “Miriam Bancroft’a bir şey yapamazsınız. O Bir Met. Dokunulmaz biri.” diyerek bir anlamda kanunların Methlere işlemediğini dile getirir.

Methlerin teknoloji ve bilimi yanlış bir biçimde kendi çıkarları için kullanıyor olması esasında yeni karşılaşılan bir şey değildir. Tarih boyunca bilim ve teknolojinin nimetlerinden ilk önce faydalananlar sermaye sahibi zenginler olmuştur. Günümüzde de bilim ve teknoloji her şeyden önce büyük şirketlerin çıkarı için kullanılır. Serkan Arvas'ın ifade ettiği üzere “günümüzde bilim; insanların iyiliğini düşünmek yerine şirketlerin kârını, kendi egolarını tatmin etmeyi, etik ve ahlaki değerlerden uzak dünyevi hazları amaçlayan zengin elitlerin elinde şekilleniyor” (2023, s. 134). Yeni bir teknoloji her şeyden önce bir tüketim malzemesi olarak tasarlanıp kitlelerin tüketimine sunulmaktadır. Bu şekilde bilimsel gelişmeler, insanlığın yararı yerine öncelikle kâr elde etmek amacıyla kullanılmaktadır. Başka bir deyişle şirketler için bilim ve teknolojinin ilerlemesi sadece bir araçtır. Günümüzde kapitalist şirketlerin varlıklarını özgürlük söyleminin arkasına saklanarak meşrulaştırdığını ifade eden Jenny Huberman, insanların sürekli değişen arzu ve taleplerinin söz konusu şirketler tarafından karşılandığını belirtir (2023, s. 33). Burada önemli olan insanların daha iyi ve konforlu bir yaşama kavuşmaları değildir, amaç insanların arzularını tahrik ederek daha fazla tüketmelerini sağlamaktır. İncelediğimiz seride olaylar 26. yüzyılda geçmesine rağmen insanların birer tüketim makinesi gibi yaşadıkları görülür. Kovacs'ın Bay City hakkındaki şu gözlemi tüketim toplumunun devam ettiğini gösterir:

Sokaktaki yaşam her yerde aynıydı. Gittiğim bütün dünyalarda gösteriş, kibir ve alışveriş çılgınlığı vardı. Siyasi mekanizmaların dayatmalarının altından, insan davranışından damıtılmış bir öz sızıyordu. Dünya üzerinde bulunan ve medeni dünyaların en eskisi olan Bay City de diğerlerinden farksızdı. Tarihi binaların ön cephelerine kurulmuş devasa mağazalardan tutun da, kataloglarını sakar mekanik şahinler ya da kocaman tümörler gibi omuzlarında taşıyan sokak satıcılarına kadar herkes bir şeyler satıyordu. Kaldırımların kenarına arabalar yanaşmış duruyor, esnek vücutlar, arabaların icadından beri yaptıkları gibi, arabalardan içeri uzanıp pazarlık yapıyorlardı. Yemek arabalarından buhar ve duman tütüyordu. Limuzin ses ve yayınları geçirmese de camın ardından satıcıların bağırışlarını ve insanları tüketime iten sestten yavaş müzikleri sezebiliyordunuz. (Morgan, 2018a, s. 61)

Uzayın kolonileşmesi insanların daha rahat bir yaşama kavuşmasından ziyade şirketlerin yeni pazarlar kurmasına olanak tanımıştı. *Düşmüş Melekler*'de anlatıldığı üzere kolonileştirilen gezegenlere kurulan yeni şehirlerin en önemli yerleri şirketlere tahsis edilmiş, şirketler kendi amaçları doğrultusunda istedikleri bölgeleri alabilmekte ve işleyebilmektedir (Morgan, 2018b, s. 72). Daha fazla kazanabilmek için şirketler arasındaki savaşlar artık uzayda meydana gelmektedir. Şirketler kendi mallarını pazarlayabilmek adına savaşları satın almaktadır.

Dijitalleşme, yüksek teknoloji, nanoteknoloji, siberetik gibi kavramlar her ne kadar insanlık için umut verici olsa da *Takeshi Kovacs* üçlemesi, insanların bu gelişmelerden eşit ve adil bir şekilde yararlanmadığını göstermektedir. Kovacs her üç romanda da dijitalleşmenin imkânlarından faydalanabilmek için savaş vermek zorundadır. *Değiştirilmiş Karbon*'da Bay City'e gelirken Bankroft'un cinayetinin ardındaki sırrı ortaya çıkarabilme şartıyla yeni bir kılıfa sahip olur. *Dirilen Öfke* ve *Düşmüş Melekler*'de ise şirketler için savaşması koşuluyla yeni kılıfına bilinci aktarılır. Kovacs'ın bedenine ve bilincine yapılan müdahaleler her zaman iyi neticeler doğurmaz. Merhamet gibi insani bir duygunun onda aşınmaya uğradığı fark edilir. Kovacs'ın durumunda olduğu gibi teknolojik gelişmelerin insan zihni ve bedeni üzerinde denenmesinin sakıncalı olabileceği ifade edilmiştir. Ahmet Dağ'ın ifade ettiği üzere güçlü asker

adına insanın bedeninin veya zihninin modifiye edilmesi, geninin değiştirilmesi büyük bir tehdittir. Askerî otonom sistemlerinin ve yapay zekâ uygulamalarının ne gibi bir tehlike barındırdığı öngörülemez (2020, s. 138). Kovacs gibi paralı askerlerin beden seçme gibi bir şansları yoktur. Aksine bu askerlerin daha iyi savaşmaları için genlerinin değiştirilmiş olması insan dışı varlıklar olarak davranmalarına yol açar. Bu insan dışı varlığın ne gibi davranışlar sergileyeceği kendisiyle birlikte başkalarına zarar verip vermeyeceği ise kesin değildir.

Transhümanizmin temel iddialarından biri bütün insanlığın teknoloji ve bilim sayesinde huzura kavuşacağıdır. Böyle bir dünyada milletlerin, dinlerin, kültürlerin önemi yoktur, önemli olan insanlıktır. İlk başta kulağa hoş gelen bu söylem esasında sistemin büyük şirketlerin eliyle yönetiliyor olması, büyük bir tehlike olarak değerlendirilebilir. Temel gayesi daha fazla kâr elde etmek olan çok uluslu şirketler, bu amaç uğruna her türlü insani değeri çığneyebilir. Transhümanizmin nihai hedefi “tek dünya devleti[dir]! Dini ve diğer inanç sistemlerini bitirmek, ulus devletleri bitirmek, kültürleri eriterek yok etmek ve topyekûn bir değişimle tüm dünyanın azınlık elit kesim tarafından yönetilmesi[dir] (Arvas, 2023, s. 67). Olayların 26. yüzyılda geçtiği *Takeshi Kovacs* üçlemesinde hukuku, devleti ve hatta insanların günlük faaliyetlerini düzenleyen, müdahale eden büyük şirketlerdir. Uzayın kolonileştirildiği, başka gezegenlerde kolonilerin kurulduğu bu dönemde şirketler hükmettikleri teknoloji yoluyla her şeye karar verebilmektedirler. Böyle bir dünyada fakir insanların seçme gibi bir şansı yoktur, ancak kendilerine sunulanlarla yetinmeleri gerekir. Öte yandan teknolojideki gelişmelerden diledikleri gibi yararlanamayan alt tabakadaki insanlar için hayatın zorluğu daha belirgindir. Örneğin bir Meth dilediği gibi kılıf değiştirirken sıradan insanlar hastanelerin hizmetinden bile faydalanmakta güçlük çeker.

Çağımızın en büyük problemlerinden birisi kişisel hayatın gizliliğin kolayca ihlal edilmesidir. Bunda tarihin hiçbir döneminde olmadığı kadar teknoloji ile iç içe yaşayan insanların günlük pratiklerin ciddi etkisi vardır. Birçok işlemin dijital ortama aktarılmış olması ve insanların sosyal medya bağımlılıkları kişisel bilgilerin kolayca başkaları tarafından elde edilmesine yol açmaktadır. Yuval Noah Harari 2018’de Davos’ta yaptığı konuşmada gelecekte mahremiyetin tamamen ortadan kalkacağını söyler. Ona göre gelecekte verileri kontrol edenler her konuda söz sahibi olacaktır. “Veriyi kontrol eden sadece insanlığın değil yaşamın kendisinin de geleceğini kontrol edecek. Çünkü bugün veri dünyadaki en önemli servettir” (2023). Harari’nin öngörüsünün *Takeshi Kovacs* üçlemesinde gerçekleştiğini görmek mümkündür. 26. yüzyılda geçen olaylardan anlaşıldığı üzere insan her yönüyle dijitalizmle bütünleşmiştir. Banka işlemleri, geçirdiği hastalıkların tedavisi, yaptığı seyahatler, gittiği oteller ve daha birçok pratik insanların daha iyi yaşaması adına kayıt altına alınmaktadır. Tabii bu kayıtları devlet değil büyük şirketler depolar. Kayıtlara istedikleri gibi ulaşabilen şirketler insanlar üzerinde büyük bir tahakküm kurmuşlardır. *Değiştirilmiş Karbon*’da dünyanın yörüngesine yerleştirilen uydular vasıtasıyla insanlarla ilgili verilerin Methlerin hizmetine sunulduğu açıkça belirtilir:

Orada haberleşme uyduları var. Veriler yağıyor. Bazı görsel haritalarda görebilirsin. Sanki biri dünyaya bir şal örüyor gibi görünür.” Islak gözlerini bu kez bana çevirdi. “Irene öyle söylemişti. Dünyaya şal örmek. Bu şallardan bazıları insanlardır. İki vücut arasında yolculuk eden dijitalleşmiş zengin insanlar. Rakamlar hâlinde anı, duygu ve düşünce çileleri. (Morgan, 2018a, s. 105)

Düşmüş Melekler’de ve *Dirilen Öfke*’de şirketler kurdukları klonlama merkezlerinde aynı zamanda insanlarla ilgili verileri de toplamaktadırlar. Zaten kendileri için savaşan askerlerin bilinçlerini dijital ortama aktaran şirketler onlar hakkında her türlü bilgiye sahiptir ve

yeri geldiğinde bu bilgileri onların lehine kullanmaktan geri durmazlar. Günümüzde de büyük tartışmalara yol açan dijitalleşme ile insanın kendi iradesi tarafından biçimlendirilmesi mevzuu, artık varoluşsal bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Byung-Chul Han'ın ifade ettiği üzere dijitalleştirilmiş dünya dayanıklılığını kaybetmiştir ve istenildiği gibi biçimlendirilip manipüle edilebilmektedir (2018, s. 54). Dijitalleştirilen birisi iradesi dışında kopyalanma riskiyle karşı karşıya kaldığı gibi ne zaman gerçek hayata döneceğini de kestiremez: “İşte hepimizin kaşıntısı, modern çağın bedeli bu. Peki ya...? Ya hayatınızın adsız bir noktasındayken sizi kopyaladıysa? Ya bir makinenin karnında sizi sakladıysa, paralel sanal varoluşta yaşıyorsanız ya da sadece uyuyarak gerçek dünyaya salıverileceğiniz günü bekliyorsanız?” (Morgan, 2018c, s. 153).

Teknolojik ilerleme her şeyden önce insanın kendi doğasının sınırlıklarına baş kaldırmaması açısından iyimser bir durum olarak değerlendirilir. Hastalıkların tedavi edilmesi, ulaşım ve iletişimin gelişmesi ve en nihayetinde uzun bir yaşam sürmenin olanaklı hâle gelmesi birçok insanın olumlu karşılayabileceği şeylerdir. Nitekim Quellcris Falconer eğittiği kordiplomatlara “Teknoloji bize atalarımızın yalnızca hayalini kurabileceği uzun yaşam sürelerini verdi, hayallerimizi gerçekleştirmek istiyorsak bu uzun yaşam sürelerini kullanmaya hazır olmalıyız” (Morgan, 2018c, s. 189) der. Teknolojinin zenginlerin elinde olması ve zenginlerin teknolojiyi istedikleri gibi çıkarları uğrunda kullanmaları bazı insanlarda tepkiye neden olmuştur. Nitekim *Elçiler* denilen kişilerin isyan etme nedeni teknolojinin iradesi dışında insanın üzerinde denenmesidir. Yoksa teknolojiye karşı verilen bir savaş ortada yoktur. Burada itiraz edilen kapitalist mantığın insanı ele alış şeklidir. Çünkü “kapitalizm, bireylere ölü şeyler, kaynaklar ve makineler gibi davranarak onları insanlıktan çıkarır” (Fuchs, 2021, s. 65).

Transhümanizm hakkındaki en büyük şüphelerden birisi insanın sonsuza dek yaşayabilmesinin mümkün olmasıdır. İnsanın bir ölümlü olması ve bunun bilincinde olması kendi varlığı hakkındaki düşüncesini de biçimlendirmiştir. Oysa ölümsüzleşen bir insan artık kendini tanrılarla özdeşleştirmeye ve ölümsüzleşme olanağına ulaşamamış kişiler üstünde bir tahakküm kurmasına yol açabilir. “Transhümanizm, ölüm dâhil tarihimiz boyunca teslim olduğumuz şeylere teknik açıdan bakıp bir başkaldırı niteliği taşıyan Prometheusçu bir harekettir. Bu faaliyet en âlâsından bir hesaplaşma niteliğinde olacaktır” (Dağdelen, 2021, s. 15). Tarih boyunca insanlar farklı yöntemlere başvurarak öteki insanlar üzerinde hükümlanlık kurmuşlardır. “Tanrı gibi güçlü olma, her şeye hâkim olma arzusundan yola çıkan ve doğrudan insan bedeni üzerinde denenilen bir teknolojinin insanı köleleştirme ihtimali kaçınılmaz olacaktır” (Kurt, 2021, s. 107). İncelediğimiz üçlemede zenginlerin bir tür tanrı sendromu yaşadıklarına, diğer insanlara istedikleri gibi davranmayı kendilerine verilmiş bir hak olarak gördüklerine şahit olunur. *Değiştirilmiş Karbon*'da fantezilerinin gerçekleştirmek adına Laurens Bancroft, masum bir kızın canına kıymaktan bile çekinmez.

Takeshi Kovacs serisi transhümanizme yönelik birçok eleştirel tutumu içinde barındırmakla birlikte genel anlamda bilim ve teknolojinin ayrıcalıklı bir sınıfın elinde bulundurulmasına karşı tepkiyi dile getirir. Bu tutum transhümanizme yönelik eleştiriler ile paralellik gösterir. Ölümün ortadan kaldırılarak Tanrı fikrinin hayatın dışına itilmiş olması, insanların yüce ve aşkın bir güce karşı sorumluluk anlayışını aşındırır. Francis Fukuyama'nın transhümanizmi dünyanın en tehlikeli fikri olarak görmesinin nedeni, insanın süper bir insana dönüşürken neleri elde edeceği ve kimlerin dönüşeceği ile ilgili şüpheleridir (2004, s. 42). *Takeshi Kovacs* üçlemede de gördüğümüz üzere teknolojinin gelişmesine rağmen insanlar

arasındaki adaletsizliğin derinleşerek sürmesi, teknolojinin sadece zengin sınıfların çıkarlarına hizmet etmesinden kaynaklanır. Gücü ellerinde bulunduran büyük şirketlerin hukuk ve polis üzerindeki etkisi nedeniyle toplumsal eşitliğin sağlanması güçleşir. Teknolojinin ne getireceğinin tam olarak öngörülememesi de aynı zamanda transhümanist iddiaların şüpheyile karşılanmasına neden olur. Dijitalleşmenin bir yandan yaşamın kolaylaştırması adına öbür yandan insanların daha iyi kontrol edilmesi için kullanılması bu olgu hakkındaki iyimser yaklaşımların altını oyar.

6. Sonuç

Çağımız insanının teknoloji ve bilimle olan münasebeti tarihin hiçbir döneminde bu denli yoğun ve karmaşık bir hâl almamıştır. Teknolojik gelişmelerin hayatın her anında insan tarafından kullanılması, teknolojik bir yaşamın düşünülemez kılmasıdır. Transhümanist hareket teknoloji ve bilim sayesinde insanlığın huzura ve mutluluğa kavuşacağını iddia ederek iyimser bir tavır ortaya koyar. Fakat insanın geçmişteki teknoloji deneyiminin böyle bir iyimserliğin fazla abartılı olduğunu göstermektedir. Nitekim Richard K. Morgan'ın *Takeshi Kovacs* üçlemesi başlığı altında çıkan *Değiştirilmiş Karbon*, *Düşmüş Melekler* ve *Dirilen Öfke* adlı romanlarında transhümanizme yönelik şüphe ve bazı eleştirilerin dile getirildiği görülür.

Esas itibarıyla bir siberpunk türü bilimkurgu eseri olan *Takeshi Kovacs* üçlemesi, bireyin teknoloji tarafından süper bir varlığa dönüştürüldüğü fakat öbür taraftan iradesinin elinden alındığını vurgular. Üçlemenin kahramanı olan Takeshi Kovacs, isteğinin dışında birtakım işleri yapmaya zorlanır, vücuduna ve zihnine muhtelif biçimlerde müdahale edilmesinden dolayı kişiliğinde köklü dönüşümler yaşar. Gelecekte oluşturulan toplumsal düzenin yegâne belirleyicisi olan çokuluslu şirketlerin insan üzerinde istedikleri gibi deneylerde bulunması ve kârlarını artırmak için her türlü eylemi meşru görmeleri üçlemenin her bir kitabında vurgulanarak okuyucunun şimdiden bilinçlenmesi sağlanır. Yazarın söz konusu serisini kurgularken transhümanizme karşı olumsuz bir tavır takındığı anlaşılmaktadır. Bilhassa bilimsel ve teknolojik gelişmelerin sadece azınlık zengin bir sınıfın hizmetinde olduğunun vurgulanması transhümanizmin muhtemel sorunlarından biri olarak incelenen romanlarda öne çıkar.

Kaynaklar

- Arvas, S. (2023). *Dijital işgal ve transhümanizm*. İstanbul: IQ Yayınları.
- Bostrom, N. (2023). The transhumansit FAQ. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://nickbostrom.com/views/transhumanist.pdf. Erişim Tarihi: 26. 08. 2024
- Byung-Chul, H. (2018). *Enfokrasi dijitalleşme ve demokrasinin krizi*. (çev. Mustafa Özdemir). İstanbul: Ketebe Yayınları.
- Braidotti, R. (2018). A theoretical framework for the critical posthumanities. *Theory, Culture & Society*. Special Issue. *Transversal Psohumanities*, 1-31.
- Can, S. (2022). *Transhümanizm ve inancın geleceği*. İstanbul: Tezkire Yayınları.
- Çalgan, K. (2023). *Kapitalizmin egemenlik yapısı ve dijital tahakküm*. Ankara: Klaros Yayınları.
- Dağ, A. (2022). *İnsansız dünya transhümanizm*. İstanbul: Ketebe Yayınları.

- Dağdelen, C. (2021). *Post-Hüman transhümanizm hareketi'nden posthümanizme*. Konya: Tılsım Yayınları.
- Fuchs, C. (2021). *Dijital kapitalizm çağında Marx'ı yeniden okumak*. (çev. Diyar Saraçoğlu). İstanbul: Nota Bene Yayınları.
- Fukuyama, F. (2004). Transhumanism. *Foreign Policy* 144, 42-43.
- Gillis, S. (2005). *The matrix trilogy: cyberpunk reloaded*. London: Wallflower Press.
- Harari, Y. N. (2016). *Homo deus*. (çev. Poyzan Nur Taneli). İstanbul: Kolektif Kitap.
- Harari, Y. N. (2020). Yuval Noah Harari -Davos 2018 Konuşması. https://www.youtube.com/watch?v=bg27nJb7Rck&ab_channel=FatmaK%C3%B6seo%C4%9Flu. Erişim Tarihi: 15 Eylül 2024
- Heidegger, M. (1998). *Tekniğe ilişkin soruşturma*. (çev. Doğan Özlem). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Kurzweil, R. (2016). *İnsanlık 2.0 tekilliğe doğru biyolojisini aşan insan*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kurt, İ. (2021). Kur'ân perspektifinden bir transhümanizm eleştirisi. *Din ve transhümanizm* (ed. Talip Demir). Ankara: Eski-Yeni Yayıncılık, 55-118.
- Lee, N. (2019). Brave New World of Transhumanism. *The transhumanism handbook*. Ed. Newton Lee. Switzerland: Springer.
- Lilley, S. J. (2008). *Transhumanism and society: The social debate over human enhancement*. New York: Springer.
- Margulis, L.-Sagan, D. (2000). *What is life?*. Berkeley: University of California Press.
- McLuhan, M. (2014). *Gutenberg galaksisi*. (çev. Gül Çağalı Güven). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Morgan, R. K. (2018a). *Değiştirilmiş karbon*. (çev. Aslıhan Kuzucan). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Morgan, R. K. (2018b). *Düşmüş melekler*. (çev. Aslıhan Kuzucan). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Morgan, R. K. (2018c). *Dirilen öfke*. (çev. Aslıhan Kuzucan). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Özdemir, M. (2021). Posthuman kavramının çerçevesi ve transhümanizm ve posthümanizm literatürlerinin tarihçesi. *Transhümanizm ve posthümanizm disiplinlerarası bir çalışma* (Ed. Mustafa Tekin-Muhammet Özdemir). Ankara: Eski-Yeni Yayınları, 15-47.
- Özkan, M. Ş. (2023). *Transhümanizm felsefesi tekilliğe giden yollar*. Ankara: Elis Yayınları.
- Platon (2005). *Devlet*. (çev. Veysel Atayman- Cenk Saraçoğlu). İstanbul: Bordo-Siyah Yayınları.
- Schmeink, L. (2016). *Biopunk dystopias*. Liverpool: Liverpool University Press.
- Sterling, B. (1988). *Mirrorshades: the cyberpunk anthology*. New York: The Berkley Publishing.
- Tirosh-Samuelson, H.-Mossman, K. L. (2011). New perspectives on transhumanism. *Building better humans?* Ed. Tirosh-Samuelson, Hava-Mossman, Kenneth. Berlin: PeterLang.
- Vita-More, N. (2019). History of transhumanism. *The transhumanism handbook*. Ed. Newton Lee. Switzerland: Springer.

Extended Abstract

The reflections of transhumanist thought on art and literature are quite numerous. Especially in works of science fiction genre, transhumanist thought is included and the transformations experienced by human beings in various aspects with technological developments are described. Generally, it is seen that transhumanist themes are addressed in cyberpunk genre works. The struggle of human beings to change their state of existence has long been dealt with in art and literature. The quest for immortality, similar to that in the Epic of Gilgamesh, has been the subject of many works. This can also be considered as a transhumanist theme. In François Bacon's New Atlantis and Aldous Huxley's Brave New World, it is possible to come across people who transform and become good. Nevertheless, the years when transhumanism was used as a theme in literature are considered to be the 1980s. Developments in science and technology in this period inspired science fiction writers. William Gibson's 1984 novel Neuromancer, one of the first examples of the cyberpunk genre, deals with the theme of transhumanism. This work, which deals with the human being becoming a new being in the virtual world thanks to technology, has pioneered many films and novels.

Focusing on transhumanist themes, British author Richard K. Morgan's novels entitled Altered Carbon, Fallen Angels and Resurrected Rage, which are published under the title of Takeshi Kovacs trilogy, deal with the transformation of human existence in the future by advancing technology and the new ground of existence. Through the eyes of Takeshi Kovacs, the protagonist of the trilogy, the view of the transformed humanity is revealed and in a sense, the effect of technology on human life is problematised.

Altered Carbon, written by British author Richard K. Morgan in 2001, is a typical example of the cyberpunk genre. The author's novels Fallen Angels, published in 2003, and Resurrected Fury, published in 2005, are the sequels to Altered Carbon. In these novels, known as the Takeshi Kovacs trilogy, the author describes how in the future, with the development of technology, people's consciousnesses are copied and consciousnesses can re-exist in other bodies or virtual environments after the person dies. Benefiting from the blessings of science and technology, humanity goes to the far corners of space and establishes new colonies. In the trilogy, it is told that human beings have established a civilisation at a more advanced level than their current state, developed their intelligence and become healthier. In this respect, this trilogy, written in the cyberpunk genre, can also be considered within a transhumanist framework.

Today, beyond being a current of thought in literature, art or theology, transhumanism is a concept with political references and is a utopian/futuristic understanding that argues that humanity can overcome its problems only by making use of science and technology. While transhumanism basically argues that the individual should achieve a better life, it places the human being at the centre of the meaning of existence, as in humanism. In this respect, transhumanism is considered as a continuation of humanism in terms of the importance it attaches to human beings. However, unlike humanism, transhumanism argues that human nature should be changed.

Transhumanist thought claims that it is possible to achieve even immortality through science and technology. This also means undermining religious paradigms. Especially in divine religions, it is stated that man is a mortal being and that he lives the life of the world for a short time in the temporary body given to him by the Almighty. In this context, unlike divine religions, the transhumanist movement takes on an atheist structure by claiming that man can defeat death through technology. This approach also abolishes God's sovereignty over human existence and imposes a kind of God mission on man.

The relationship of the people of our age with technology and science has never been so intense and complex in any period of history. The use of technological developments by people in every moment of life has made a technological life unthinkable. The transhumanist movement presents an optimistic attitude by claiming that humanity will attain peace and happiness thanks to technology and science. However, the human experience with technology in the past shows that such optimism is too exaggerated. As a matter of fact, in Richard K. Morgan's novels entitled Altered Carbon, Fallen Angels and Resurrected Rage, which are published under the title of Takeshi Kovacs trilogy, it is seen that scepticism and some criticisms against transhumanism are expressed.

The Takeshi Kovacs trilogy, which is essentially a cyberpunk genre science fiction work, emphasises that the individual is transformed into a super being by technology, but on the other hand, his will is taken away. Takeshi Kovacs, the protagonist of the trilogy, is forced to perform certain tasks

against his will and experiences radical transformations in his personality due to the intervention of his body and mind in various ways. The fact that multinational corporations, which are the sole determinants of the social order created in the future, conduct experiments on human beings as they wish and legitimise all kinds of actions to increase their profits is emphasised in each book of the trilogy, thus raising the reader's awareness in advance. It is understood that the author has a negative attitude towards transhumanism while fictionalising the series in question. In particular, emphasising that scientific and technological developments are only in the service of a minority rich class stands out in the novels examined as one of the possible problems of transhumanism.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/4 2024 s. 1424-1443, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**TARIK BUĞRA'NIN "HAVUÇLU PİLAV MESELESİ" ÖYKÜSÜNDE ZAMANIN
ANLATIBİLİMSEL ANALİZİ**

Muhammet CAN*

Geliş Tarihi: 14 Kasım 2024

Kabul Tarihi: 29 Kasım 2024

Öz

Anlatıbilimde zaman kavramı, özellikle Gérard Genette'in teorik katkılarıyla kapsamlı bir çerçeveye oturtulmuş ve Türkçe literatürde bu teoriden yararlanarak çeşitli analizler yapılmıştır. Post-klasik anlatıbilimin gelişimi, Genette'in modelindeki eksiklikleri ortaya koymuş ve yeni yaklaşımların gelişmesine zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda, Mieke Bal'ın anlatının alımlanma sürecine odaklanan çalışmaları öne çıkmaktadır. Bu makale, Genette ve Mieke Bal'ın zaman teorilerini Tarık Buğra'nın "Havuçlu Pilav Meselesi" adlı öyküsüne uygulayarak, yazarın zaman kullanımını analiz etmeyi ve bu kullanımın metnin anlam dünyasındaki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, öyküdeki zaman kaymaları ve anakronik yapıların analiz edilmesiyle, zaman kullanımının öykünün dramatik yapısına katkıları ele alınmakta ve post-klasik anlatıbilimin anlatılara yaklaşım biçimi örneklendirilmektedir. Genette'in sistematik kategorileri ile Bal'ın daha esnek ve kapsamlı analiz yöntemlerinin bir arada kullanıldığı bu araştırma, öykünün zamansal yapısının okurun alımlama sürecini nasıl etki etkilediğini ortaya koymayı hedeflemekte ve anlatı zamanının metin analizindeki işlevine dair yeni bir bakış açısı sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Anlatıbilim, zaman analizi, Mieke Bal, Tarık Buğra, Havuçlu Pilav Meselesi.

**AN ANALYSIS OF NARRATIVE TIME IN TARIK BUĞRA'S
"HAVUÇLU PİLAV MESELESİ"**

Abstract

The concept of time in narratology has been extensively examined, particularly through Gérard Genette's theoretical contributions, which offer a comprehensive framework. In Turkish narratology literature, several analyses have utilized Genette's model. However, with the rise of post-classical narratology, certain limitations and gaps in Genette's approach have been highlighted, leading to new developments. In this context, Mieke Bal's work, focusing on the reception and aesthetic dimensions of narrative, stands out. This article applies the time theories of Genette and Bal to Tarık Buğra's short story "Havuçlu Pilav Meselesi" (The Carrot Pilaf Affair), aiming to analyze the author's use of time and its impact on the narrative's meaning. By examining temporal shifts and anachronies, the study explores how time contributes to the narrative's dramatic structure, showcasing a post-classical narratological reading. Combining Genette's systematic categories with Bal's

* Öğr. Gör. Dr.; İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Rektörlük Ortak Dersler Bölümü, muhammetcan0@gmail.com

flexible methods, the study investigates the effects of narrative time on the reader's experience.

Keywords: Narratology, temporal analysis, Mieke Bal, Tarık Buğra, Havuçlu Pilav Meselesi.

Giriş

Türk edebiyatında daha çok romancılığıyla tanınan Tarık Buğra (1918-1994) özellikle yazarlığının ilk döneminde başarılı öyküler ortaya koymuştur. Yazarın, “Kekik Kokusu” adlı öyküyle (1948) başlayan öykücülük serüveni 1948-1969 yılları arasında *Çınaraltı*, *Milliyet*, *Beş Sanat*, *İstanbul* gibi devrin önemli gazete ve dergilerinde yayımlanan onlarca öykü ile devam etmiştir. Yazar, ilk öykülerinin bir bölümünde aile yaşamı ve evlilik temalarını ele almıştır. 1948 yılında *Çınaraltı* dergisinde yayımlanan “Havuçlu Pilav Meselesi” adlı öykünün de dâhil olduğu bu öykülerde; çatışmaları, sıkıntıları ve mutluluklarıyla sıradan insanların ev/evlilik hâlleri anlatılmaktadır (Karataş, 2009, s. 129). Yazar, sıradan insanın gündelik faaliyetleri arasında geçip giden zamanı anlatırken, bu zamanı genişletip derinleştirerek, sıradan anların içinde saklı kalan anlam katmanlarını gözler önüne serer ve böylece zamanın kendisi, incelenmesi gereken bir anlatı unsuru olarak öne çıkar. “Havuçlu Pilav Meselesi”nde zaman kavramı görünüşte basitken detaylıca irdelendiğinde görülmektedir ki oldukça çapraşık bir yapıya sahiptir. Çünkü yazar metin boyunca zamanda çeşitli sıçramalar ve zaman oyunları yoluyla doğrusal zaman algısına müdahale eder ve böylelikle zamanın büküldüğü, genişlediği ve doğrusal sıralamanın bozulduğu farklı bir zamansal yapı inşa eder. Anlatıbilim, imkânları sayesinde öykünün bu özelliklerini açığa çıkarma ve anlamlandırma bakımından faydalı bir okuma sunar.

Bir disiplin olarak 1966 yılında şekillenmeye başlayan anlatıbilim, teorisyen Tzvetan Todorov’a göre “(...) anlatı yapılarının teorisidir. Anlatıbilimci, bir yapıyı incelemek ya da ‘yapısal bir betimleme’ ortaya koymak için anlatı olgusunun bileşenlerini parçalarına ayırır ve daha sonra işlevleri (functions) ve ilişkileri / bağıntıları belirlemeye çalışır” (Jahn, 2012, s. 43). Monika Fludernik ise anlatıbilimi, “anlatıyı bir tür olarak inceleyen disiplin” şeklinde tanımlar ve bu disiplinin; anlatılara özgü sabitleri, değişkenleri ve farklı birleşim biçimlerini tanımlamayı ve bu anlatı özelliklerinin teorik modeller (tipolojiler) çerçevesinde nasıl bir araya geldiğini açıklamayı amaçladığını belirtir (2009. s. 8). Mieke Bal da bu terimi, “anlatı metninin teorisi” olarak tanımlar ve bu teorinin anlatı metnindeki gerçekliğin belirli bir bölümüne dair sistematik ve genelleştirilmiş açıklamalar sunduğunu ifade eder (2004, s. 264).

Anlatıbilimsel çalışmalar klasik dönem ve post-klasik dönem olarak iki aşamaya ayrılmaktadır. Jan Christoph Meister’in belirttiği gibi klasik dönemde (1960’ların ortasından 1980’lerin başına kadar olan süreçte) anlatıbilimciler anlatının evrenselliklerini tanımlama ve belirleme konusuna yoğunlaşırken sonraki dönemde anlatıbilim daha geniş kapsamlı bir teori, yöntem ve disiplin olarak tanımlanmaya başlanmıştır (2014, s. 623). Bu çerçevede Mustafa Zeki Çıraklı, post-klasik anlatıbilimin metinden ziyade bağlamı ve okuru esas aldığını belirtir (2015, s. 180). Post-klasik dönem anlatıbilimsel çalışmalarında anlatı temsil modlarının tarihsel ve bağlamsal yönlerine daha fazla odaklanılmıştır. Bu aşama, feminist anlatıbilim, bilişsel anlatıbilim ve postmodern anlatıbilim gibi disiplinler arası yaklaşımların ortaya çıktığı yeni bir dönemdir.

Post-klasikçilerden biri olan Mieke Bal’a göre “[A]nlatıbilim; anlatılara, anlatı metinlerine, imgelere, gösterilere, olaylara yani bir hikâye anlatan kültürel eserlere ilişkin

kuramlar bütünüdür. Bu tür kuramlar anlatıları anlamamıza, analiz etmemize ve değerlendirmemize yardımcı olur” (2024, s. 27). Bal’a göre anlatı metinlerinin niteliklerinin tanımlanması, her bir anlatı metninin nasıl yapılandırıldığına anlaşılmasını sağlayabilir ve böylelikle bir anlatı sistemi tanımına ulaşabilir. Bu çerçevede kendi teorisinin anlatı metinlerinin betimlenmesi ve yorumlanmasında bir araç olarak kullanılabileceğini belirten Bal, bir metnin, anlatıbilimde olduğu gibi sistematik bir kuram çerçevesinde formüle edilerek betimlenmesinin, onun tartışılabilir olmasını kolaylaştırdığı görüşünü savunmaktadır (2024, s. 27-28).

Anlatıbilimsel çalışmalar için en önemli kavram kuşkusuz “anlatı”dır. Geniş anlamıyla ele alındığından anlatı pek çok farklı türü kapsayabilir. Örneğin Barthes, “dünyadaki anlatıların sayısı” olduğunu belirtir (1977, s. 109). Fludernik de “anlatı her yerde” diyerek bu görüşü destekler. Ona göre anlatıdan bahsedildiğinde, genellikle edebî bir biçim olan kısa öykü ya da roman düşünülse de anlatı bunlarla sınırlı değildir ve “anlatmak” fiiliyle ilişkilidir. İfadenin anlam alanını “anlatılan her şey bir anlatıdır” şeklinde genişleten Fludernik’e göre anlatı, birinin bir şeyler anlattığı her yerdedir ve radyodaki bir haber, okulda anlatılan bir ders, bir köşe yazısı veya bir roman anlatı olarak sınıflandırılabilir (2009, s. 1). Cristopher Nash de benzer bir perspektif sunar ve anlatıların bir biçimde toplumun ve sosyal deneyimlerin neredeyse tüm yönlerine nüfuz ettiğini söyler. Ona göre anlatı biçimlerine sadece edebiyat bağlamında değil, olayların hatırlanmasında, tarihsel belgelerde ve ders kitaplarında, bilimsel veri açıklamalarında, siyasi konuşmalarda ve günlük konuşmalarda da rastlanır (1994, s. xi). Bu tanımlar, anlatıyı çok geniş bir alanda kullanıma açar. Öte yandan kimi anlatıbilimciler anlatıyı daha sınırlı bir şekilde, bir anlatıcı tarafından bir anlatıcıya yönelik bir hikâye anlatma eylemi ya da geçmiş olayların sırasıyla aktarılması olarak tanımlamışlardır. Anlatı; olayların, durumların, duyguların ve/veya deneyimlerin belirli bir zaman ve mekân içinde, bir anlatıcı tarafından sözlü veya yazılı olarak sunulmasıdır (Prince, 1987, s. 58-60).

Bir disiplin olarak farklı anlatı türlerini ve düzeylerini içeren anlatıbilim, anlatının çeşitli özelliklerini analiz eder. Bu çerçevede Rimmon-Kenan’ın belirttiği gibi insan deneyiminin en temel kategorilerinden biri olan (2002, s. 45) zaman kavramı, anlatıların en önemli yapısal unsurlarından biridir ve bu çalışmada da zamanın metinlerde kullanımına odaklanılmıştır. Michael Scheffel vd., zamanı geniş anlamda dünyaların kurucu bir unsuru olarak ele alırlar. Daha dar anlamda ise anlatı teorisi perspektifinden hem anlatılan dünyanın bir boyutu hem de farklı anlatı katmanları arasındaki ilişkiyi tanımlayan analitik bir kategori olarak tarif ederler (2014, s. 868). Kısaca zaman, “Anlatısal metinlerin sözdizimsel yapısı içerisinde belirgin bir konumda bulunan ve olay veya durumların birbiriyle zamansallık bağlantısında açığa çıkan anlatı unsuru”dur (Güngör, 2015, s. 181). Scheffel vd., zamanın doğrudan gözlemlenebilir olmadığını, ancak çeşitli değişimlerle (örneğin, olaylarla) belirgin hâle geldiğini ve bu şekilde algılanabildiğini ifade eder (2014, s. 868). Felsefe, fizik ve estetikte geniş bir şekilde tartışılabilen zaman, karmaşık bir olgudur ve tutarlı bir çerçeve içinde ele alınmadan tam olarak anlaşılması mümkün değildir.

Zaman incelemeleri çerçevesinde Rus Biçimcilerinden Shklovsky’nin önerdiği, sonradan Tomashevsky’nin yaygınlaştırdığı fabula / sujet ayrımının anlatıbilim çalışmalarında önemli bir yeri vardır. Bu ayrımında, “[S]ujet, olay örgüsünü yani yazarın metinde sunduğu sıra ve biçimdeki olaylar dizisini; *fabula* ise yazarın düzenlediği olay örgüsünün / olayların gerçek yaşamda takip etmesi gereken sıraya göre dizilmiş şeklini ifade eder” (Dervişcemaloğlu, 2016, s. 20-21).

Genette ise hikâye (anlatılan olayların bütünü), anlatı (bu hikâyeyi anlatan sözlü ya da yazılı söylem) ve anlatma (bu söylemi üreten gerçek ya da kurgusal eylem, anlatma fiilinin kendisi) şeklinde üç düzeyli bir ayrıma gider (2011, s. 15). Yazar, sonradan, hikâye / anlatı ayrımının fabula / sujet ayrımı ile paralellik gösterdiğini kabul etmiştir (1988, s. 13). Genette'in 'söylem zamanı' ve 'hikâye zamanı' karşıtlığını temel alan teorisi zaman incelemelerinden önemli bir eşiktir. Bu teoriye göre söylem zamanı, anlatıyı takip etmek için gereken süredir. Hikâye zamanı ise "anlatıda ifade edilen olayların süresi"dir (Chatman, 2008, s. 57) ve mekân, olaylar, karakterler ve olay örgüsünün yapısı arasındaki etkileşimden doğar (Scheffel vd., 2014, 871). Söylem zamanı süre açısından deforme edildiğinden hikâye zamanı ile aynı değildir; farklı şekillerde birbirlerinden saparlar. Genette'in zaman analizi bu ikisi arasındaki ilişkiyi irdeler ve hikâye zamanındaki sapmaları ortaya koyar. Mieke Bal da temelde Genette ve yer yer diğer anlatıbilimcilerin çalışmalarından yararlanarak kendi zaman teorisini geliştirmiştir. Bal, Genette'in zaman ayrımını sırasıyla "fabula zamanı" (hikâye zamanı yerine) ve "hikâye zamanı" (söylem zamanı yerine) şeklinde kullanmaktadır¹ (2024, s. 133). Ona göre fabula zamanı anlatılanın kronolojik düzenini ifade ederken hikâye zamanı anlatılanların hangi sıraya göre ne kadar sürede ve ne sıklıkla anlatıldığı ile ilgilidir.

Mieke Bal diğer anlatıbilimcilerden farklı bir ayrıma giderek anlatı yapısını anlatı metni (narrative text), hikâye (story) ve fabula şeklinde üç temel düzeyde inceler ve *anlatı metnini* "failin ya da öznenin dil, imgelem, ses, bina ya da bunların birleşimi gibi bir araçla muhatabına bir hikâye aktardığı (okura, izleyiciye veya dinleyiciye 'anlattığı') bir metin" şeklinde tanımlar. Ona göre "*Hikâye*, bu metnin içeriğidir ve fabulanın belirli bir tezahürünü, bükümünü ve 'renklendirilmesini' üretir. *Fabula*, aktörlerin neden olduğu veya tecrübe ettiği, mantığa ve tarih sırasına göre ilişkili olaylar dizisidir" (2024, s. 29-30). Bu tanımlar üzerinden fabulayı mimarın bir bina için yaptığı çizimler, hikâyeyi binanın inşa edilmiş ve tamamlanmış hâli, anlatıyı da kullanıcının isteğine göre donatılmış, döşenmiş hâli olarak değerlendirmek mümkündür. Nasıl ki bina kendini göstermek için eşyalara ihtiyaç duyuyorsa hikâye de anlatıcı tarafından tanıtılmaya, anlatılmaya, başka bir deyişle anlatı metnine ihtiyaç duyar. Anlatı metni, hikâyenin anlatıcının estetik ve anlatım tercihleri ile sunulmuş biçimidir. Yönetmenin senaryoyu ele alış biçiminde olduğu gibi anlatıcı da hikâyeyi kendine göre şekillendirmektedir. Bu sinemada bir film olarak vücut bulurken resimde bir tablo, edebiyatta ise bir öykü, roman, şiir vb. olarak karşımıza çıkmaktadır. Anlatı kuramını birbiriyle ilişkili bu üç tanıma dayandıran Bal, üç katman ayrımının (anlatı metni, hikâye, fabula) kuramın kullanışlılığını artırdığını, ancak bunların birbirinden bağımsız olarak var olmadığını vurgulamaktadır. Bu ayrım kuramsal bir varsayımdan ibarettir (2024, s. 31).

Anlatıbilim, bir anlatıyı analiz etmek için pek çok araç (bileşen) içerir, ancak bu makalede, Mieke Bal'ın teorisi merkeze alınarak anlatı zamanına odaklanılacaktır. Genette'in zaman modeli ve Bal'ın onun görüşlerinden yola çıkarak geliştirdiği zaman teorisi esas alınarak fabula zamanı ve hikâye zamanı karşıtlığı üzerinden "Havuçlu Pilav Meselesi" adlı öykü incelenecek ve zamansallık, ardışık sıralama, ritim, sıklık kategorileri bakımından analiz edilecektir. Böylelikle metindeki zamansal müdahaleler tespit edilerek bunların metnin alımlanması üzerindeki etkileri üzerinde durulacaktır.

¹ Buradaki uyumsuzluk -aşağıda detaylıca belirtildiği gibi- Genette ve Bal'ın üç düzeyli ayrımlarındaki isimlendirme farklılığından kaynaklanmaktadır.

“Havuçlu Pilav Meselesi” öyküsünde zamanın kullanımı

1. Anlatı metninde zaman

Mieke Bal, okurun doğrudan karşılaştığı ilk katman olan anlatı metni için doğrudan bir zaman başlığı kullanmaz. Bunun nedeni, anlatının odak noktasının zaman değil, olayların nasıl anlatıldığı, hangi bakış açısıyla sunulduğu, hangi dilsel ve stilistik araçların kullanıldığı olmasıdır. Anlatı düzeyi, zamanın doğrudan analizinden ziyade, metnin anlatım biçimi, odaklanma ve anlatıcı gibi unsurlarına yoğunlaşır. Yani anlatı düzeyi, zamanı nasıl ele aldığına değil, zamanı nasıl anlattığına odaklanır. Bu nedenle Bal, anlatı düzeyinde zaman yerine anlatıcı ve odaklanma gibi konuları incelemektedir.

Genette’in anlatılama kategorileri üzerinden metni incelemek ve yorumlamak mümkündür. Anlatılama ediminin başlıca zamansal belirleniminin hikâyeye (Bal’a göre fabula) göre konumu olduğunu belirten Genette *sonradan*, *önceden*, *eşzamanlı* ve *araya giren* şeklinde adlandırdığı dört tür anlatılama zamanı ayrımı yapar. Bunlardan ilki ve en yaygını klasik geçmiş zaman anlatısının pozisyonu iken ikincisi, genellikle gelecek zaman kipiyle ifade edilen bir öngörücü anlatı ve üçüncü tür de eylemle eşzamanlı olarak şimdiki zamanda anlatıdır. Sonuncu tür ise ana anlatının anları arasına dâhil edilmiş ara anlatı(lar)dan oluşan anlatılamayı ifade eder (2011, s. 235). Bu çerçevede “Havuçlu Pilav Meselesi” öyküsü bir sonradan anlatılama örneğidir ve metinde ağırlıklı olarak belirli geçmiş zaman kipi ve şimdiki zamanın hikâyesi kullanılır. Bu kullanım, metinde yanıltıcı bir eşzamanlılık algısı oluşturmaktadır. “Yağmur yağıyordu, pis pis yağıyordu” (Buğra, 1964, s. 5)² şeklinde başlayan öykü metni, kullanılan zaman kipi dolayısıyla anlatılamanın geçmişte olduğunu göstermektedir. Ancak, özellikle metinde sıkça yer verilen sahne bölümleri ve anlatıcının *şimdi*sine dair herhangi bir vurgu olmaması sahte bir eşanlılık hissi verir: “- Hurrem... // Körpecik sesini işittim: // - Efendim? // - Gelsene biraz, dedim” (1964, s. 5). Bu sahneler, okura olayların anlık olarak yaşandığı hissini verir. Genette’in eşzamanlı anlatı kategorisine yakın bir algı oluşturan bu kullanım, okuru olayların içine çekerek bir şimdiki zaman yanılsaması yaratır. Bu durum, anlatıcının olayı hatırlarken yeniden canlandırdığı izlenimini destekler ve olayların canlılığını korumasını sağlar.

“Olay, ne kadar önemsiz olursa olsun, daima *zaman* alır” (2024, s. 32) diyen Mieke Bal, zaman unsurunu daha çok fabula ve hikâye düzeylerinde ele alır, çünkü bu düzeylerde olayların sıralaması, süre ve kronoloji gibi unsurlar doğrudan zamanla ilgilidir. Anlatı düzeyinde asıl odak, olayların sunumu ve anlatı yapısının oluşumu olduğu için zaman, dilsel ve anlatımsal stratejilere bağlı olarak dolaylı bir şekilde ele alınmaktadır. Ancak Genette’in tasnifi anlatı metninin zamanı için yol göstericidir. “Havuçlu Pilav Meselesi” öyküsünde görüldüğü gibi, anlatı metni okurda yanıltıcı bir eşzamanlılık algısı oluşturabilir. Bu kullanım, anlatı metninin zaman kullanımına dair karmaşık yapısını göstermektedir.

2. Fabulada zaman

Fabula “bir durumdan başka bir duruma geçiş”i ifade eden olay, “eylemleri gerçekleştiren failer”i karşılayan aktörler³ ve “bir olaya neden olmak ya da onu tecrübe etmek” şeklinde tanımlanabilecek eylem unsurlarından oluşmaktadır (Bal, 2024, s. 30). Bal’a göre ilk olarak metni gören ve bir zihinsel faaliyet olarak onu okuyan okur hem metnin hem de

² Öyküden yapılan alıntılarda bu baskı kullanılmıştır: Buğra, T. (1964). *Hikâyeler*. İstanbul: Günaydın Yayınları.

³ Bal’a göre her bir katmanla ilgili faaliyetleri gerçekleştiren öge faildir. “Bu faille metin incelemesinde ‘anlatıcı’ ya da ‘konuşmacı’ hikâye incelemesinde ‘karakter’, fabula incelemesinde ise ‘aktör’ adı verilir” (2024, s. 34).

hikâyenin manipülasyonlarından etkilenerek bir yoruma ulaşır ve bu yorumlama, fabuladır: “Fabula, okuma tamamlandıktan sonra geride kalan bellek izidir” (2024, s. 34). Fabulanın zamanını ele alırken süre, kronoloji ve mantıksal dizilişe dikkat çeker. Süre bağlamında metnin krizi mi yoksa gelişmeyi mi konu aldığına, kronolojide metnin olay örgüsündeki kesinti ve benzerliklere, mantıksal dizilişte ise olayların kronolojik dizilişteki yerine bakılır.

a) Süre

Bazı anlatıların meramlarını öncelikle süre aracılığıyla anlattığını belirten Bal, bu sürenin kısa veya uzun olmasının belirli anlamları olabileceğini vurgular (2024, s. 235). Kimi örneklerde fabula kısa bir süreyi içerebileceği gibi *Büyük Umutlar*, *Savaş ve Barış*, *Yaprak Dökümü*, *Mai ve Siyah*, *Saatleri Ayarlama Enstitüsü* ve *Cevdet Bey ve Oğulları* gibi eserlerdeki benzer şekilde yıllarca da sürebilir. Bu bağlamda fabulanın zaman aralığı için “olayların içine sıkıştırıldığı kısa bir zaman aralığını”nı belirten *kriz* ve “bir gelişmeyi gösteren daha uzun bir dönem”e karşılık gelen *gelişme* şeklinde bir ayırım yapmak mümkündür (2024, s. 236). Bu ayırım göreceli de olsa fabula bu ikisinden birine az ya da çok bir eğilim göstermektedir. Bu tercih, fabulanın inşasını da doğrudan etkiler:

Kriz biçiminin seçilmesi bir kısıtlama anlamına gelir: aktörün yaşamından sadece kısa dönemler sunulur. Anlatı resminde kriz, hareketsiz bir görüntünün yalnızca sınırlı sayıda olayı barındırabileceği gibi bariz bir nedenden ötürü ayrıcalıklı bir biçimdir. Sanat tarihçilerinin “yükü an” dediği şey, krizin resimsel eşdeğeridir. Bu tür resimler tek anı temsil eder, ancak o an sadece geçmişi takip eden ve geleceği haber veren bir an olarak anlaşılabilir. (2024, s. 237-238)

Zaman aralığı bakımından “Havuçlu Pilav Meselesi”nin fabulası yaklaşık yarım gün sürmektedir. Bir pazar günü kahvaltıdan sonra yağmurun yağışıyla başlayan fabula, aktörün karısına sarılıp konuşması ile sona erer. Bu yönüyle bir kriz fabulası olan öykü, havuçlu pilav temelli sahte bir ‘kriz anı’ni ele alır. Ancak fabuladaki asıl sorun aktörün yağmur kaynaklı (destekli) can sıkıntısıdır. Bal’ın da ifade ettiği gibi kriz biçiminin tercih edilmesi bir kısıtlama anlamına gelmektedir. Yazar, anlatıcıyı dar bir zamanla kısıtlayarak meramını anlatmasına olanak verir. Öyküde geriye bakışlar yoluyla evlilik öncesi zamanlar çeşitli vesilelerle anılmışsa da işlevi öyküyü zamansal olarak genişletmek olmadığından bunları fabulaya dâhil etmek doğru olmayacaktır. Yaşanan olayın bir açıklaması söz konusu olduğunda, bunu fabula zamanına dâhil edip bu geriye bakışın başlangıcını fabula zamanının başlangıcı olarak değerlendirmek gerekir. Bu öyküde de anlatı metni anlatıcının sıkılması ile başlamışsa da metnin devamında aktörün sabahki güzel havayı hatırlaması ve Hurrem’in (aktörün eşi), eşinin sabah da garip davrandığını belirtmesi ile geriye bakışlar kullanılmış ve böylece, bu neden-sonuç ilişkisi dolayısıyla fabula zamanı bir miktar genişlemiştir.

Bal, krizin; aktörlerin ve ilişkilerin tipik bir örneğini temsil ettiğini söyler (2024, s. 238). Öykü bağlamında da fabulanın ele aldığı havuçlu pilav sorunu (kriz) sadece aktör ve eşinin evliliklerinin bir temsilidir. Yani esasen metinde evliliklerindeki ilişkinin belli bölümünün (çok daha uzun bir zamanın) bir özeti sunulmuştur. Ayrıca aktörün iç konuşmaları ve düşünceleri de metnin zaman aralığını genişletmektedir. Yine Bal’ın işaret ettiği gibi küçük bir aktörün kendi fabulasının kahramanı olması ve bu şekilde oluşturulan alt fabulalar da kriz biçiminin zaman aralığını artırmada kullanılan saptırma türleri arasındadır (2024, s. 238). Öykü metninde aktörün meyhanede otururken çevresindeki insanlara dikkat kesilip “Çocuklarından, karısından, binlerce liradan bahsediyor, halı isimleri sayıyordu” (1964, s. 9) şeklinde onlardan

birinin konuşmalarını aktarması bu türden bir saptırmaya örnek teşkil eder. Ancak öykü türünün sınırlılıkları nedeniyle metinde bu bölüm hızlıca geçilmiş ve fabula zamanı sürdürülmüştür.

b) Kronoloji: Kesinti ve benzerlik

Mieke Bal'a göre "Eleme, süreyi yoğunlaştırma ya da fabulanın çeşitli kollarının paralel geliştirilmesi yoluyla zaman sıralamasını değiştirme tekniklerinin kronoloji üzerinde etkisi vardır." (2024, s. 239). Bunlardan, kronoloji sıralamasında fark edilmeden atlanan zaman dilimleri anlamına gelen eleme örneklerine "Havuçlu Pilav Meselesi"nde de rastlanır: "Sokak kapısına vardığım zaman, mutfağın eşiğine çıkarak: // - Pilavı berbat ettin, şimdi de gidiyorsun... dedi. // *** Caddeye çıktığım zaman içimde (...) bir arkadaşına hasret vardı" (1964, s. 9). Metinde yıldız işaretli yerde bölümlenme yapılır ve farklı bir kesite geçilir. Aktörün sokağa çıkışı atlanmıştır. Ancak bu elemelerin anlamlı olması, mantıksal olarak kesinlikle gerçekleşmiş ve fabulanın akışını doğrudan etkilemiş olmasına bağlıdır. Bu örnekte bölümlenmeye ihtiyaç duyulmuş olsa da elemenin fabula üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenemez. Fakat metnin sonunda yer alan şu bölüm anlamlı bir örnek sunar: "Eve, karıma doğru uçmak istiyordum. İçimde vicdan azabına benzeyen, fakat aynı zamanda çılgın bir neşeyi müjdeleyen bir şey vardı. Bir taksiye atladım. // Yatak odasına yıldırım gibi girdim. Onu omuzlarından tutarak, var kuvvetimle sarstım" (1964, s. 11). Burada aktörün bir taksiye atlamasını yatak odasına girmesi takip eder. Tahminen yarım saatlik bir zaman dilimi fabulada elenmiştir. Bu eleme aktörün heyecanını ve hızı vurgular. Zaten "uçmak istiyordum", "taksiye atladım" ve "yıldırım gibi girdim" ifadeleriyle belirtilen bu heyecan ve hız eleme ile pekiştirilmiştir.

c) Mantıksal diziliş

Mieke Bal fabula zamanında üçüncü olarak mantıksal dizilişe vurgu yapar. Olayların sırası doğrudan verilmemiş olsa bile metindeki bilgiler yardımıyla fabulanın kronolojik dizilimini oluşturmak mümkündür. "Olaylar kronolojik olarak sıralandığında, fabula ile hikâye arasındaki farka dair bir izlenim oluşur. Kronolojide ortaya çıkan müdahaleler, ima ettikleri fabula tasavvuru açısından önemli olabilir" (Bal, 2024, s. 241). Tahminen öğle saatlerinde, "pis pis" yağan yağmur ve aktörün bundan kaynaklanan can sıkıntısı ile başlayan "Havuçlu Pilav Meselesi"nde kronolojiye müdahale edilerek sabah yaşananlar atlanmıştır. Öykünün devamında Hurrem, sabahı hatırlatır ve aslında onun sabahtan beri garip davrandığını okura haber verir: "Sinemaya gidelim dedim, yağmuru bahane ettin... Tavla oynayalım dedim, okuyacağım dedin..." (1964, s. 8). Mantıksal diziliş bağlamında öyküde tekrarlanan bir öğe olarak yağmurun durumu da dikkat çekicidir. Hikâyedeki diziliş yağmurun bir kaynak olduğuna işaret etse de kronolojik sıralama, aktörün can sıkıntısının asıl sebebinin yağmur olmadığını, aslında daha derin sorunlarının olduğunu göstermektedir. Şöyle ki fabula zamanı güzel bir hava ile başlarken hikâye zamanının başında yağmur "pis pis" yağar ve devamında aktör eşiyile kavga edip dışarı çıktığında kendisine "ne güzel çiseliyordu..." ifadesinde yer bulur, meyhaneden çıktığında ise yok olur. Aktör planların bozulmasında suçlu olarak yağmuru gösterse de karısının geriye bakışla bildirilen tekliflerini reddetmesi asıl sebebin farklı olduğunu düşündürmektedir.

Bu bölümde yapılan analiz, fabulayı zamanın yapılandırılmasındaki farklı unsurlar üzerinden ele alarak, anlatı metninde olayların nasıl düzenlendiğini ve bunların metnin anlamlandırılmasındaki etkilerini ortaya koymaktadır. "Havuçlu Pilav Meselesi" öyküsünde, fabulanın kısa ve yoğun bir zaman aralığına sıkıştırıldığı görülür. Kriz biçimi, anlatının dramatik yoğunluğunu artırırken, olayların dar bir zaman diliminde sunulması karakterlerin ruh

hâli ve evlilik ilişkilerindeki çatışmaları öne çıkarır. Metinde geriye bakışlar ve aktörün iç konuşmaları, fabula zamanını genişleten önemli araçlar olarak kullanılmış ve anlatıya derinlik kazandırılmıştır. Ayrıca, metinde kullanılan zaman eleme teknikleri, olayların akışını hızlandırarak okuru anlatıdaki gerilime odaklamış ve fabula zamanı ile hikâye zamanı arasındaki farkı belirgin hâle getirmiştir. Öyküdeki kronolojik sapmalar, özellikle sabah yaşanan olayların atlanması ve geriye bakışlarla tamamlanması, Bal'ın teorisinde yer alan mantıksal dizilişin etkili bir örneğidir. Bu teknik, okura olayların yüzeyde görünenin ötesinde daha derin bir anlam taşıdığını ima eder ve anlatının tematik çözümlenmesine katkıda bulunur. Sonuç olarak, Bal'ın anlatıbilim teorisi çerçevesinde fabula üzerinde yapılan bu inceleme, metindeki olay örgüsünün zaman kullanımı ve kurgusal stratejiler aracılığıyla nasıl yapılandırıldığını göstermekte, öykünün dramatik yapısının inşasında zamanın bilinçli bir şekilde nasıl kullanıldığını göstermektedir.

3. Hikâyede zaman: Görünüşler

Gérard Genette'in anlatı zamanı teorisi, anlatıbilimde zamanın nasıl kullanıldığını inceleyen önemli bir yaklaşımdır. Bu teori çerçevesinde Genette, olayların doğal sırasındaki sapmaları inceleyen düzen (olayların sırası), olayların anlatımında zaman hızının nasıl manipüle edildiğini inceleyen süre (olayların hızı) ve bir olayın kaç kez anlatıldığına odaklanan sıklık (olayların tekrarlanma sıklığı) şeklinde tasnif ettiği anlatı zamanının üç ana boyutunu ele alır (2011, 23). Bu üç boyut, bir anlatının zaman yapısını derinlemesine incelemek ve olayların sunulma biçimlerini irdelemek için kullanılır. Genette'in bu teorisi, anlatıda zamanın sadece kronolojik bir olay sıralaması olmadığını, olayların sunulmuş biçimlerinin de anlatı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır.

Mieke Bal'ın anlatı kuramı ise fabula, hikâye ve anlatı metni arasındaki katmanlı yapı üzerinden şekillenir. Bu katmanların her birinin kendine özgü unsurları vardır ve okurun metni yorumlama sürecinde bu unsurların manipülatif⁴ etkileri bulunmaktadır. Bal, belli bir hikâyeye özgü özelliklere *görünümler* adını verir. Ona göre "Hikâye düzenine sokulmuş bir fabula, yine de metin değildir. Anlatı metni anlatılan, alıcılara aktarılan bir hikâyedir. Bu anlatım da bir ortam gerektirir; yani *göstergelere* dönüştürülür. Anlatan, göstergeleri dile getiren fail, bu göstergeleri üretir" (Bal, 2024, s. 33). Devamında bu failin yazar, ressam, sinemacı vs. ile özdeşleştirilemeyeceği de belirtilmektedir. Bal'ın teorisinde, hikâyeyi yapılandıran görünüşler, özellikle zaman kullanımı bağlamında önem kazanır. Zamanın; zamansallık, ardışık sıralama, ritim ve sıklık başlıkları altında incelenmesi, olayların hikâye düzeyinde nasıl kurgulandığını anlamak için kritik bir araç sunar.

Bu bölümde, Tarık Buğra'nın "Havuçlu Pilav Meselesi" adlı öyküsü, hikâye düzeyinde Bal'ın zaman kategorileri kullanılarak analiz edilecek ve bu çerçevede hikâyenin nasıl biçimlendirildiği ve zaman kullanımıyla anlatıya nasıl bir yapı kazandırıldığı ele alınacaktır. Bal'a göre "metin analizinin amacı yazma sürecini değil, alımlama sürecinin koşullarını açıklamaktır" (2024, s. 103). Bu analiz de bu öyküde olayların kronolojik sırasındaki sapmaları, hızlandırma ve yavaşlatma stratejilerini ve olay tekrarlarını inceleyerek, metnin zamansal yapısının okurun yorumuna nasıl katkıda bulunduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır.

⁴ Bal, modern anlamıyla olumsuz anlamlar içeren ve basitçe idare, işleyiş anlamlarındaki manipülasyon terimini 'operasyon' anlamında kullandığını belirtir (2024, s. 104). Bal'ın endişesinin ötesinde Türkçede bu kelime yaygın bir galat-ı meşhur örneği olarak yanlış yönlendirme, aldatma vb. anlamları içerir. Yine operasyon kelimesinin anlam alanı da yanıltıcı sonuçlar doğurabilir. Bal'ın operasyon kelimesiyle vurguladığı asıl anlam ise yönlendirmedir.

a) Zamansallık

“Zaman yoğun ve karmaşıktır, kesinlikle doğrusal ve tek sarmallı değildir” (2024, s.105) diyen Bal, bunu delillendirmek için belgesiz bir göçmenin yaşamını hayal etmeyi teklif eder ve artan heyecanla birlikte sınırı geçme anının nasıl yoğunlaştığına ve geçtikten sonra o ülkenin sakinleriyle olan zamansal algıdaki farka dikkat çeker. “Havuçlu Pilav Meselesi”nde de Hurrem’in ve başkarakterin zamanı kavrayışı birbirinden farklıdır. Başkarakter yapacak bir şey bulamayıp sıkılırken, Hurrem gündelik hayatın rutiniyle meşguldür. Öykünün temel krizini de bu göreceli zaman anlayışı oluşturur. Hurrem’in zamanı, Bal’ın tasnifinde mikro zamana denk düşer:

(...) kısa anlar ve tecrübe yoğunluğundaki değişimler, kişinin gündelik faaliyetlerinin düzenlenmiş zamanından geçer. Bu gerilimler, kişiyi hayatı boyunca değiştirir. Küçük çocuklu anneler, (varsa) diğer ebeveynin ya da daha büyük çocukların annelerinin ritminden daha katı bir ritim içinde yaşarlar. Küçük bakım eylemlerinin rutini, zaman tecrübesini belirler; uyku bile artık sürekli değildir. (2024, s. 105)

A. Cüneyt İssı, başkarakterin radyoda duyduğu şarkıyı paylaşmak için karısını yanına çağırmasını yağmurlu pazar gününün monotonluğunu onunla bir şeyler yaparak aşma isteği olarak yorumlar: “Ancak, o esnada karısı mutfakta yemek hazırlamaktadır ve bu teklifiyle pek ilgilenmemiştir” (2012, s. 105). Hurrem’in, eşinin teklifine verdiği cevap “- Ama yetişmeyecek sonra...” (1964, s. 6) olur. Çünkü kocasının monotonlaşmış, can sıkıntısına dönüşmüş zamanının aksine Hurrem’in mikro zamanının ritmi, ev işlerinin ve birtakım sorumlulukların yetiştirilmesi, zamanında tamamlanması ve böylece ev akışının sürdürülmesi üzerine kuruludur. Feminist eleştiri çerçevesinde de değerlendirilecek bu farklı zaman anlayışı Hurrem’in başkarakterine sinirlenmesinin ana sebebidir. Sitemle kocasına söylediği “- Haydi, sen odana git, kitap oku, esne veya uzan!” (1964, s. 8) ifadesi, ikili arasındaki zamansal farkı vurgular.

Öykünün sonunda, başkarakterin karısını omuzlarından tutup sarsması ve öpmesiyle farklı zaman algıları ve kriz sona erer. Bu sürede Hurrem kendi zaman akışına devam etmiş, yemeği yapmış ve hatta kocasını beklemeyip pilavdan yemiştir. Öykü, başkarakterin karısına söylediği “Vakit bırakmadın ki!” (1964, s. 11) serzenişi ile sonlanır. Hurrem mikro zamanının sürdürülmesine odaklandığı için frekansın bozulmasıyla tartışmışlar ve sonunda zaman krizinin bitmesiyle yeniden bir araya gelmişlerdir.

b) Hikâyede ardışık sıralama: Zamansal sapmaların yönü, mesafesi ve aralığı

Ardışık sıralama bölümünde Bal, “hikâyedeki olayların sırası ile bunların fabuladaki kronolojik sırası arasındaki ilişkiler[i]” incelemektedir (2024, s. 106). Burada kronolojik sapmanın yön, mesafe ve aralık (süre) olarak üç farklı görünüşünden bahseder. Bölümün yapısı ve kullanılan terimler büyük ölçüde Genette’in düzen kategorisi ile örtüşmektedir. Anlatı metninde, olaylar meydana geldikleri sırayla yani kronolojik olarak sunulabilir veya sıralama dışı bir düzen oluşturulabilir. Pek çok durumda, “zaman sırası” nadiren tam olarak izlenmektedir. Bunun yerine fabuladaki kronolojik sırayı temsil eden varsayımsal bir zaman çizelgesi üzerinde ileri-geri hareket edip durur. Genette bu tür zamansal sapmalar için anakroni terimini kullanmaktadır (2011, s. 24). Bal da “Hikâyedeki düzenleme ile fabulanın kronolojisi arasındaki farklılıklara kronolojik sapma ya da *anakroni* denir” diyerek bu terimi benimsediğini gösterir ve kronolojik sapmaları yön, mesafe ve aralık şeklinde üç başlık altında ele alır (2024, s. 109). Yönde “belirsizlikleri ve psikolojik çağrışımları nedeniyle” geriye dönüş ve ileri atlama

terimlerinden kaçındığını belirten yazar, fabulanın akışına göre anakronideki olay geçmişte ise *geriye bakış*, gelecekte ise *beklenti* terimlerini tercih etmektedir⁵ (2024, s. 110). Yine sapmalarla ilgili kullandığı mesafe ve aralık terimleri de Genette'in erim ve kapsamıyla örtüşmektedir.

Yazılı metnin doğrusal olduğunu vurgulayan Mieke Bal'a göre bu doğrusallığı kırıp okuru yoğun okumaya zorlamanın çeşitli yolları bulunur ve ardışık sıralamadaki müdahaleler buna katkı sağlar (2024, s. 107). "Havuçlu Pilav Meselesi"ne bakıldığında fabula ile hikâyenin sıralamasının genel itibarıyla örtüştüğü söylenebilir. Ancak zaman zaman kısa aralıklı sapmalara da başvurulmuştur. Bu çerçevede öykünün ilk paragrafı incelendiğinde başkarakter/anlatıcının sıkıldığı ve bekârlık günlerini andığı görülür. Geriye bakış denemesi, sadece basit bir hatırlama ifadesiyle sınırlı kalır. Yağmurlu bir pazar günüdür ve anlatıcı gazetenin bilmecesini çözmüş, canı sıkın bir vaziyette beklemektedir. Gazetenin bilmecesini çözmesi, hikâye zamanından önce gerçekleşmiştir ve bu apaçık bir geriye bakıştır. Sonra karısını düşünmek ister ama istediği gibi onu hayal dünyasında canlandıramaz ve geriye bakış gerçekleşmez. Radyoyu açar ve birkaç denemeden sonra karısıyla ilk sevgili iken dinlediği bir şarkıya denk gelir: "Bu enfes bir kemandı ve karımla, daha iki sevgiliyken dinlediğimiz bir... // Her şey canlanıverdi. İçimde kâinatı güzelleştiren, hayata mana veren o büyülü heyecan belirmeye başlamıştı. Seslendim:" (1964, s. 5). Şarkı bu bölümde geriye bakış için bir tetikleyici işlevi görür ve başkarakterini geçmişteki hislerine taşır. Ancak yine geriye bakış denemesi yarım bırakılır. O şarkıyı ve belki kendine hatırlattığı hisleri paylaşmak için eşini çağıran anlatıcı, onun gelmemesi ve bu esnada da şarkının bitmesi üzerine karısının yanına, mutfağa geçer. Akşam yemeğiyle uğraşan karısının, şarkıyı dinledikleri zamanki gibi olmayışına içten içe dertlenir ve etrafa bakar: "Bir tepside pirinç vardı; onu sabahleyin karşı karşıya ikimiz ayıklamıştık... Sabah hava güzeldi, gezmeyi tasarlamıştık... Ötede soyulmuş havuçlar duruyordu... Ve o bana bakmıyordu bile..." (1964, s. 6). Bu alıntıda iki farklı geriye bakış bulunur. İlkinde sabah birlikte pirinç ayıklamaları, ikincisinde ise havanın güzel olması ve gezmeyi tasarlamaları hatırlatılır. Metnin ilk cümlesinde vurgulandığı şekliyle şimdi "pis pis" yağın yağmur sabahki güzel hava üzerine yaptıkları gezme planlarını bertaraf etmiştir. Sonrasında düşüncelerini eşine açmak ister ama karısının kayıtsızlığı canını sıkır. İstemsizce masadaki havuçları doğramaya başlamıştır: "Umursamadan // - Ne düşünüyorsun? dedi. // Dişlerimi sıktım. Birdenbire başını çevirerek: // - Ne yapıyorsun orada? // Diye bağırdı. // Ekmek bıçağını almış, havuçlara hamle etmişim. Ben bunun farkında değildim, (...)" (1964, s. 6). Bu fark ediş çok kısa mesafeli bir geriye bakış örneği sunmaktadır. Zira burada hikâyenin sıfır noktası ile geriye bakış arasında birkaç saniyelik bir fark vardır. Başkarakter eylemiyle karısının dikkatini çekince, havuçların kendisinden mühim olduğunu düşünüp onları pilav için doğradığını söyler. Esasen kendisi de hiç havuçlu pilav yememiştir, ancak ne kadar mantıksız, saçma gelirse gelsin karısına karşı bu fikri uzun uzun savunur. Sonra karısı işine odaklanmak isteyerek mutfaktan çıkmasını ister: "- Haydi sen odana git, kitap oku, esne veya uzan!" (1964, s. 8). Bu ifadede geriye bakış yoluyla anlatıcının gün boyu yaptıklarına, hatta genel olarak evde yaptıklarına bir gönderme vardır. Fakat anlatıcı dinlemeyerek suya önce pirinci sonra da havuçları ekleyerek karısını sinirlendirir. Bu sinirlenme başkarakterini ilk randevuya götürür ve karısının bu hâliyle o zamanki kadar güzel olduğunu düşünür. Bu siniri mağlup etmek ister ama başaramaz, karısı oradan ayrılmasını ister. O ise evden kovulduğunu düşünür ve karısına o öyle istiyorsa gideceğini söyler. Bunun üzerine "- Ya sen? Sen beni kendinden de budala mı

⁵ Tzvetan Todorov da kurmacanın zamansallığı üzerinde durmuş ve önceden olanın haber verildiği geriye bakış, sonradan gerçekleşeceklerin haber verildiği ileriye bakış şeklinde iki zaman dışılıktan bahsetmiştir (2008, s. 65-66).

zannediyorsun? Zaten bu, sabahtan da belliydi... Sinemaya gidelim dedim, yağmuru bahane ettin... Tavla oynayalım dedim, okuyacağım dedin..." (1964, s. 8) diyen Hurrem, geriye bakış yoluyla sabah yaşananları hatırlatır. Anlatıcı, giyinip dışarı çıkmaya hazırlanır. Karısının, dönüşünden emin olduğu için göğsünü gere gere "Git!" diye bağırması onu rahatsız etse de "Dönüşten dönüşe fark var" diye düşünüp kendini rahatlatır ve dışarı çıkar (1964, s. 9). Bu kısa referans bir beklenti örneği olarak ele alınabilir, zira hikâye zamanı ileri yönlü aşılarak gelecekteki dönüşe gönderme yapılmaktadır. Bazı beklentilerin, tek başına değerlendirildiğinde büyük bir önemi yokmuş gibi görünse de rolü anlatının tamamlanmasıyla anlaşılabilen, olay örgüsü ve anlam alanları ile ilgili ipuçları içeren sembolik bir mahiyeti olabilir (Sağlam Can, 2021, s. 171). Bu örnekte de dönüşe yapılan vurgu sembolik anlamlar üstlenir ve başkarakterin 'yıldırım gibi' dönüşü ile ironi tam anlamını bulur. Beklentilerin (prolepsis), anlatısal erteleme anlayışına ters olması sebebiyle geriye bakışlara (analepsis) nazaran daha nadir kullanıldığını belirten Genette, birinci şahıs anlatıların bu tekniğe daha uygun olduğunu ifade eder (2011, s. 60-61). Benöyküsel anlatıcılı bir metin olarak "Havuçlu Pilav Meselesi"nde de böyle birkaç örnekte beklenti kullanımlarına rastlanmaktadır.

Hikâyenin devamında sokağa çıkan başkarakter, biraz dolaştıktan sonra bir meyhaneye oturur ve çevresindekileri gözlemlemeye başlar. İçlerinden biri dikkatini çeker ve onun çocuklarından, eşinden, parasından ve halılardan bahsettiğini aktarır. Bu bölümde başkarakterin olmasa da diğer aktörün anlatımı bir geriye bakıştır. Anlatıcı bunları özetleyerek sunmuştur. Devamında, geçmişinden bahseden bu adamla tartışan başkarakter "Limon üzerine ihtisas yaptım. İtalya'da, Torino'da... Mektebin bahçesinde seksen yedi çeşit limon vardı!" (1964, s. 10) diyerek sahte bir geriye bakış örneği sunar. Bu sahte geriye bakış, onun can sıkıntısını vurgulamak için iyi bir konudur. Evde başlayan can sıkıntısını, meyhaneye de taşıyan başkarakter, evde havuçlu pilav bahsiyle çıkardığı tartışmayı burada da limon bahsiyle başlatır. Ardından büfeciden havuçlu pilav isteyerek sabahki konuya oradakileri de dâhil eder. Sonunda çevredekilere birinin ilgisini çektiğinde, sahte geriye bakışları sürdürerek kendine yalandan bir geçmiş uydurur. Buna göre havuçlu pilav beş aylık evli iken kaybettiği rahmetli karısının yemeğidir. Yeni arkadaşına bunları anlatırken gözleri dolar ve ağlar. Sonrasında arkadaşına bir süre daha sahte dertlerini anlatır ve sonunda ondan ayrılıp karısına büyük bir özlem duyarak taksiye biner. Eve gidip karısına sarılır ve onu öper. Acıktığını söylediğinde, eşi onu mutfağa götürür ve tabaktaki yarısından fazlası yenmiş havuçlu pilavı ona ikram eder. Karısının, biraz daha özenilse daha iyi olacağını söylemesi üzerine başkarakter, "Vakit bırakmadın ki!" (1964, s. 11) diyerek sitem eder. Bu son cümle ironik anlamlar içeren bir geriye bakış örneğidir. Zira başkarakterin sorunu karısının aksine vakitsizlik değil, işsizlik, yapacak bir şey bulamamaktır. Ancak bu son geriye bakışta tam tersini söyleyerek olayı ironik bir hâle sokar.

Bal'ın yaptığı gibi öyküde fabula zamanı ile hikâye zamanı arasında oluşan farkı göstermek için, yapılandırılmış hikâye zamanının önemli eylemlerini harflerle (A-B-C-D...) ve fabulanın kronolojik düzenindeki eylemleri sayılarla (1-2-3-4...) işaretleyerek bir formül oluşturmak mümkündür (2024, s. 114). Öyküde, hikâye zamanında olaylar şöyle sıralanmıştır: başkarakterin sıkılması (A4)⁶, başkarakterin gazetenin bilmeceğini çözmesi (B3), radyoyu açması (C5), eşiyile diyalog kurması (D6), mutfakta konuşma (E7), sabah pirinç ayıklamaları ve

⁶ Bu formülde, A, B, C, D, E şeklinde ilerleyen seri hikâye zamanının akışını, yani okura sunulmuş şeklini göstermektedir. Yanındaki sayılar ise fabula zamanına göre (kronolojik olarak) bu eylemin gerçekleştiği sırayı belirtir. Yani (A4) ifadesi, hikâye zamanında ilk olarak gerçekleşen eylemin (başkarakterin sıkılması), fabulada 4. sırada gerçekleştiğini bildirmektedir.

gezmeyi tasarımları (F1), havuçlu pilav tartışması (G8), sabah karısının tekliflerini reddetmesi (H2), karısının onu mutfaktan kovması (I9), dönüşten dönüş fark var demesi (J13), evden ayrılması (K10), meyhanede oturması (L11), havuçlu pilav meselesi (M8) meyhaneden eve gelişi (N12), evde karısına sarılması (O13), havuçlu pilavı meselesi (P8). Burada görüldüğü gibi öykü, zamansal sapmalara sıklıkla yer vermiştir. Bu sıralamada J13 (O13) beklentinin gerçekleşmesi, M8 ve P8 de tekrarlanan geriye bakış (G8'e) örnekleri olarak dikkat çekmektedir.

Yön alt kategorisindeki geriye bakış ve beklenti gibi teknikler okuyucuları metni okumaktan vazgeçirtecek kadar karmaşık olabilir. Bal'a göre fabula karmaşıklıktıca sapmalar da şiddetini artırır (2024, s. 109). "Havuçlu Pilav Meselesi"nde bu türden karmaşık bir fabula olmadığı için geriye bakış ve beklentilerin de sınırlı olduğu görülür. Asıl dikkat çeken ise bu anakronilerin süresidir (*aralık*). Öyküdeki kronolojik sapmaların süresi oldukça kısadır; genellikle kimi sadece birkaç sözcük, kimi de birkaç cümle ile sınırlı kalan bu sapmalarla hikâyeye küçük zaman dilimleri eklenmiştir. Bunların pek çoğu dakik (belli bir ana yönelen) ve tamamlanmamış anakronilerdir, yani geçmiş veya gelecek hakkında kopuk kopuk bilgiler sunulmuştur. Ancak "Bekârken Pazar başka türlü geçirdi" (1964, s. 5) ifadesindeki gibi birkaç örnekte uzun bir zamana yayılan sürekli anakroniler kullanılmaktadır. Mesafe bakımından ise öyküdeki kronolojik sapmaları kabaca üç grupta toplamak mümkündür. Bunlardan ilki başkarakterin eski güzel günlere duyduğu özleme işaret eden uzun mesafeli anakroniler, ikincisi birkaç saniye öncesine veya günün sabahına işaret eden kısa mesafeli anakroniler ve üçüncüsü de başkarakterin uydurduğu geçmişe yönelik olan kurgusal mesafeli geriye bakışlardır. Buradaki kısa mesafeli anakronileri fabula zamanının içerisinde gerçekleştiği için, Bal'ın terimiyle içsel anakroni olarak sınıflandırmak mümkündür. Uzun mesafeli olanlar ise dışsal anakronidir. İçsel anakroniler krizin sebebinin açıklayıp fabulayı tamamlamayı amaçlarken diğer ikisi başkarakterin can sıkıntısını ve evlilikteki sorunlarını vurgulamaktadır.

Tarık Buğra'nın "Havuçlu Pilav Meselesi" öyküsünde zaman kullanımı ve anakroni tekniklerinin, Mieke Bal'ın kuramsal çerçevesi üzerinden incelendiği bu bölümde öyküdeki zamansal sapmaların, fabulanın genel akışını bozmayacak şekilde kısa tutulduğu ve olay örgüsüne inceliklerle eklendiği görülür. Geriye bakışlar, anlatıcının geçmişe duyduğu özlemle birleşerek karakterin içsel çatışmalarını ve evlilikteki gerilimleri yansıtırken; beklentiler, geleceğe dair sembolik ipuçları sunarak metnin dramatik yapısını güçlendirmektedir. Bu kısa süreli anakroniler, okuru zamansal bir karmaşıklığa sürüklemeyen, metnin tematik derinliğini artırarak karakterin psikolojik portresini tamamlar. Öyküdeki zaman sapmaları, okuru yoğun bir okuma sürecine davet ederken, anlatının bütünlüğünü ve okur üzerindeki etkisini de pekiştirir. Bir öyküdeki geçmiş, şimdi ve gelecek arasındaki sınırları daha belirgin hâle getiren bu teknikleri tanımlama yeterliliği olanlar, öyküyü daha net ve derinlemesine anlama imkânına sahip olur ve böylece, metni okurken zamansal olarak bütünlüklü bir kavrayışa ulaşabilirler.

c) Hikâyenin ritmi

Anlatı araçlarının ritimle çalıştığını belirten Mieke Bal, ritmin ölçüsünü belirlemenin zorluğundan bahseder (2024, s. 131-132). Anlatı metninde ritim, fabula zamanı ile hikâye zamanı arasındaki ilişkiden doğar. Bu ikisinin aynı sabit hızda ilerlediği, gerçekleşen olayın, izleyicinin gördüğü, deneyimlediği zamanla aynı süreye sahip olduğu ve herhangi bir ivmelenme veya yavaşlamaya yer olmayan metinler Genette'e göre isokroniktir ve böyle bir anlatı mümkün değildir. Anisokronik zamanda ise anlatıcı, olayların önemine göre anlatıyı

hızlandırır veya yavaşlatır (2011, s. 84-85). Örneğin, bir kişinin tüm hayatı tek bir cümlede özetlenebilir veya tam tersine yirmi dört saatlik olaylar binlerce sayfada anlatılabilir.

Genette⁷, hikâye zamanı ve söylem zamanı (Bal'a göre fabula zamanı ile hikâye zamanı) arasındaki zamansal ilişkinin dört farklı biçimini (*eksilti, özet, sahne, ara*) belirlemiştir (2011, s. 93); Gerald Prince sonradan buna beşinci biçim olan *uzatmayı* ekler (1982, s. 57). Bal da bu geliştirilmiş tasnifi benimser. Ona göre her anlatı, ritmi belirleyen *eksilti, özet, sahne, yavaşlama (uzatmayla örtüşür)* ve *ara* şeklinde beş tempodan oluşmaktadır (2024, s. 133). Eksiltide fabula zamanının bazı parçaları hikâye zamanından çıkarılmıştır. Özetle ise fabula zamanı sahip olduğundan daha kısa süreli bir hikâye zamanına sahip olur. Sahnede iki zaman arasında tutarlı bir ilişki gözlemlenir ve bunlar büyük ölçüde örtüşerek⁸ eylemler gerçekte oldukları süreye uygun şekilde anlatılır. Yavaşlamada hikâye zamanı, fabula zamanından daha fazla süreye sahiptir. Yani, filmlerdeki ağır çekime benzer şekilde⁹ bir eylem gerçekleştiği zamandan daha uzun sürede anlatılır. Son tempo biçimi olan *ara* bölümlerinde ise durağan bir sahnenin tasviri veya zamansal bir sapma için fabula zamanı askıya alınır ve olay akışı kesintiye uğrar. Anlatının hızı ile ilişkili olan bu beş ritim bileşeni, metinlerde farklı kombinasyonlarda kullanılabilir. Anlatıdaki hız değişiklikleri, öyküde bir olayın göreceli önemine işaret edebilir. Şöyle ki metinde bir kısım atlanmış (*eksilti*), başka bir kısım detaylıca sunulmuş (*yavaşlama*) ise ikincinin daha önemli olduğu varsayılabilir. Öte yandan Bal, kimi örneklerde bunun farklı anlamlara da gelebileceğini ortaya koymuştur. Zira *Madame Bovary* örneğindeki gibi¹⁰ eksiltilen bölüm, bazen yoksunluğun vurgulanması için de kullanılmış olabilir.

Mieke Bal, “Çeşitli unsurlara gösterilen dikkat bize fabula hakkında okuyucuya iletilen vizyonun bir resmini verir. Her bir unsura gösterilen dikkat ancak diğer unsurlara gösterilen dikkatle bağlantılı olarak analiz edilebilir” (2024, s. 132) der. Anlatı metninde fabula zamanı ile hikâye zamanı arasındaki ilişkiden doğan bu ritim değişiklikleri, öykünün dramatik yapısını ve tematik derinliğini belirlemede önemli rol oynar. Bu çerçevede, Tarık Buğra'nın “Havuçlu Pilav Meselesi” öyküsünde hikâyenin ritmini oluşturan teknikler analiz edilecek ve bunların metnin alımlanması üzerindeki etkisi üzerinde durulacaktır.

– Eksilti

Eksiltinin, hakkında hiçbir şey söylenmediği için metinde algılanamaz olduğunu belirten Bal, yapılabilecek tek şeyin “mantık yürüterek bir şeyin atlanmış olduğu sonucuna varmak” olduğunu söyler (2024, s. 134). Eksilti, “Metin hızının en yüksek olduğu durum”dur (Büyükkarcı, 2023, s. 86) ve çoğu zaman hikâye için önemsiz ve gereksiz olan bölümler için kullanılır. Ancak zaman zaman acı verici bir olay veya inkâr edilen bir durum için de kullanılabilir. Bir kriz fabulası sunan ve yarım gün gibi kısa bir süreyi kapsayan “Havuçlu Pilav Meselesi”nde birkaç belirgin eksiltiyeye rastlanmaktadır. Örneğin öykünün başlarındaki bir geriye bakışta “Bekârken Pazar başka türlü geçirdi...” (1964, s. 5) denilmiştir. Sonda yer alan üç nokta bir şeylerin eksikliğini ipucunu verir. Eski pazarlar hakkında metinde herhangi bir bilgi yer

⁷ Terim olarak ritim yerine süreyi kullanmaktadır.

⁸ Mieke Bal fabula zamanını sıfır çizgisi (norm tempo) olarak ele alır. Ona göre dilde gerçek eş zamanlılık mümkün değildir. Ancak yorumsuz bir diyalogda fabula zamanı ile hikâye zamanının birbirine denk oldukları varsayılabilir (2024, s. 133).

⁹ Türk melodram dizilerindeki uzun bakışma anları bunun en belirgin ve açıklayıcı örneklerindedir.

¹⁰ Bal “Atlanan şeyin -eksiltinin içeriğinin- önemsiz olması gerekmez; aksine, hakkında hiçbir şey söylenmeyen olay o kadar acı verici olabilir ki tam da bu nedenle atlanmıştır;” der ve *Madam Bovary*'nin gebe kalışını örnek verir. Ona göre olayı kelimelere dökmek zor olduğu için sessizlik (*eksilti*) tercih edilmiştir. (2024 s. 134).

almaz, ancak başkarakterin can sıkıntısına bakarak mantıksal bir çıkarımla, eğlenceli şeyler yaptığı düşünülebilir. Bu eksilti, başkarakterin can sıkıntısının sebebine dair işaretler sunar. Bir başka örnekte ise başkarakter meyhanede yeni arkadaşına geçmiş hakkında bir şeyler uydurur ve karısının vefat ettiğini söyler: “- O benden de gençti... Ve biz, beş aylık evliydik... (...) // - Deli gibi severdik birbirimizi... Sonra havuçlu pilav...” (1964, s. 10). Öyküde fabula zamanı ile hikâye zamanı arasındaki uyuşma bu dakik (kısa süreli) geriye bakışlar dışında uzun bir süre devam etmiştir. Bu geriye bakışların kısalığı da zaten eksiltiye başvurulması ile ilgilidir. Alıntılanan eksilti, bir yandan bunların yalan olması sebebiyle önemsizliğini ve bir yandan da anlatıcının hayatındaki boşluk hissini vurgular. Metnin devamında birkaç eksiltiye daha rastlanır:

- Ben artık yemek yiyemem ki! dedim.

Artık ağlıyordum.

Borcumu o adam ödedi. Sokağa beraber çıktık, beni gezdirmek, avundurmak istiyor, ısrar ediyordu. Nihayet hüznüm onu mağlup etti ve ben yalnız kaldım...

Eve, karıma doğru uçmak istiyordum. İçimde vicdan azabına benzeyen, fakat aynı zamanda çılgın bir neşeyi müjdeleyen bir şey vardı. Bir taksiye atladım.

Yatak odasına yıldırım gibi girdim. (1964, s. 10-11)

Sahne ile başlayan bu alıntıda “artık ağlıyordum” ifadesinden sonra ciddi bir eksilti vardır. Anlatıcı, burada susar ama zaman devam eder. Tekrar görevine döndüğünde ise bu defa özet tekniği kullanılır ve anlatıcının hüznüyle yeni arkadaşını uzaklaştırması, tek bir cümlede özetlenir. Sonrasında ise başkarakter taksiye atlar ve bir anda kendini yatak odasında bulur. Bu bölümde de yine eksilti kullanılmış ve taksiciye yolu tarif etmesi, seyahati, ücreti ödemesi, kapıyı anahtarla açıp (doğrudan yatak odasına girdiği için mantıksal çıkarım) eve girmesi atlanmıştır. Yani, yukarıdaki alıntılanan bölümde sırasıyla sahne-eksilti-özet-eksilti kullanılmaktadır. Bu kullanım, başkarakterin “çılgın neşesi” ve heyecanını vurgular.

– Özet ve sahne

Özetin “(...) arka plan bilgilerini sunmak -ve okuyucu için toplamak- ya da çeşitli sahneleri birbirine bağlamak için uygun bir araç” olduğunu söyleyen Mieke Bal, fabulanın türüne göre özetin daha fazla kullanılabileceğini belirtir: “Kriz fabulası, gelişmekte olan fabulaya kıyasla çok daha az özetleme gerektirecektir.” (2024, s. 136). Ona göre fabulanın dönüm noktaları olan dramatik zirveler, bir durumun değiştiği, çizginin kırıldığı anlara işaret eder. Metinlerde bu tür olaylar genellikle sahnelerle detaylıca sunulur. “[F]abulanın gidişatını büyük ölçüde etkilemedikleri için önemsiz” (2024, s. 136) olan olaylarda ise özet tekniği kullanılmaktadır. Zira Bal’a göre genellikle olaylara ayrılan zamanın fazlalığı ona verilen önemi de artırmaktadır (2024, s. 136).

Diyaloglara sıkça yer verilen “Havuçlu Pilav Meselesi”nde özetlerden ziyade sahnelere başvurulmaktadır. Bal, “Bir sahnede fabulanın süresiyle hikâyenin süresi kabaca aynıdır” (2024, s. 138) der. Başka bir deyişle bu bölümlerde eylemler anlatıda gerçekte oldukları süre kadar (yaklaşık olarak) bir vakitte anlatılırlar. Metnin son bölümünde yer alan şu bölümle sahneyi ve özeti örneklemek mümkündür: “- Sarhoş! Dedi. // - Ben havuçlu pilav isterim! Açım... dedim. // - Gel... dedi. // Mutfağa geçtik. Tabağı getirdi. Yarısından fazlasını yemişti. Gülerek: // - Biraz daha itina edilse, fena olmayacak... dedi. // - Vakit bırakmadın ki! dedim” (1964, s. 11).

Fabula ve hikâye zamanının denkleştiği bu bölüm, mutfağa geçme ile kesintiye (eksilti) uğrar ve devamında sahne devam eder. Ancak başkarakterin son cümlesi gündüz yaşanan tartışmayı hatırlatarak olayların çok kısa bir özetini sunar. Buradaki sahne kullanımları metindeki dramatik zirveye işaret etmektedir.

Özetin bir başka örneğine başkarakter meyhanedeyken rastlanır. Çevresindekileri gözlemleyip dinleyen anlatıcı, “Çocuklarından, karısından, binlerce liradan bahsediyor, halı isimleri sayıyordu” (1964, s. 9) diyerek uzun bir konuşmayı özet hâlinde sunar ve bunların önemsizliğine işaret eder. Yine meyhanede başkarakterin limon üzerine yaptığı ihtisasından bahsettiği sahte geriye bakış da bir özettir. Birkaç yıl sürmesi beklenen bu olay birkaç cümle ile aktarılmıştır. Bu özetleme onların önemsizliğini ve yalan olmasını güçlü bir şekilde vurgular.

– Yavaşlama ve ara

Özetin tam karşıtı olan ve metnin ağır çekimle anlatılması olarak adlandırılabilir yavaşlama metinlerde nadiren kullanılan bir tempo türüdür ve gerilim anlarında bir büyüteç gibi kullanılır. Metinlerde daha sık rastlanan ara ise “(...) fabula zamanında hiçbir hareketin ima edilmediği tüm anlatı bölümlerini içerir” (2024, s. 138). “Havuçlu Pilav Meselesi”nde türün sınırlılıkları gereği yavaşlamaya rastlanmaz. Ancak sahnelerin belli bölümlerinde aralar kullanılmıştır:

- Hayır! Dedi. (...) Bu mutfak sadece benimdir. Yani demek istiyorum ki, sen şimdi burada fazlasın, hem de çok fazlasın!...

Açık elâ renkli iri gözleri; çakmak çakmak. Güzel kaşlarının arasında incecik bir çizgi belirmişti. Kısılı dudakları hafifçe titriyordu. Sesine korkunç bir tatlılık vererek ilâve etti:

- Haydi, sen odana git, kitap oku, esne veya uzan!.. (1964, s. 7-8)

Hurrem’in öfkeyle konuştuğu bu bölümde normalde anlatıcının tasvirlerine yer yoktur. Zira Hurrem’in doğrudan konuştuğu iki satır arasında tahminen birkaç saniye geçmiş olmalıdır. Ancak burada anlatıcı, zamanı bir fotoğrafta ve karısının bu sinirli hâlini tasvir eder. Öyküde buna benzer birkaç örneğe daha rastlanmaktadır. Zamanın durdurulduğu bu kullanımlar; duygu ve düşüncelerin ifadesi gibi farklı amaçlarla kullanılmıştır.

“Havuçlu Pilav Meselesi”nde ritim kategorisindeki anlatım teknikleri etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Öyküdeki hız değişimleri, olayların göreceli önemini vurgulama ve karakterlerin içsel dünyasını yansıtmaya işlevi görür. Yoğun olarak kullanılan sahne anlatımları ile olaylar gerçek zamanlı verilirken, özet ve yavaşlama ile olayların temposu hızlandırılmış ya da yavaşlatılmıştır. Eksilti ve ara teknikleri ise dramatik etkiyi artırmak ve olayların farklı boyutlarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Anlatının bu çok katmanlı zaman kullanımı, öykünün temposunu belirleyen ve okuyucunun merak ve gerilim duygusunu canlı tutan önemli unsurlardandır.

d) Hikâyede sıklık

Bal’ın “Fabuladaki olaylarla hikâyedeki olaylar arasındaki sayısal ilişki” (2024, s. 144) olarak tanımladığı sıklık, Genette’in ortaya attığı terimlerdenidir. Bu terim, fabulada olayların kaç kere gerçekleştiği ile hikâyede kaç kere anıldığı arasındaki ilişkiye odaklanır. İlişki biçimlerini; bir olayın bir kez sunulduğu *tekil anlatım*, belli sayıda gerçekleşen farklı olayların aynı sayıda sunulduğu *çoklu tekil anlatım*, belli sayıda gerçekleşen farklı olayların eşit olmayan

sayıda sunulduğu *çeşitli tekil anlatım*, bir olayın birden fazla kez sunulduğu *tekrarlı anlatım* ve birçok kez gerçekleşen olayın bir kez sunulduğu *yinelemeli anlatım* şeklinde tasnif etmek mümkündür (Bal, 2024, s. 144-147).

“Havuçlu Pilav Meselesi”ndeki olaylar genellikle bir kez gerçekleşir ve bir kez anlatılır, yani metinde tekil anlatımla sunulur. Örneğin, ana karakterin havuçlu pilav yapma girişimi veya mutfakta eşiyle yaşadığı diyalog gibi olaylar, bir kez yaşanır ve anlatı içinde tekil olarak anlatılır. Benzer şekilde mutfakta hiddetlenen karısını yatıştırmak için kucaklayıp öpmeye çalışması ve öykünün sonunda karısına özlemle sarılıp öpmesi de yine iki kez gerçekleşen eylemin iki kez anlatımına, yani çoklu tekil anlatıma örnektir. Bu tür kullanımlar, anlatının lineer akışını sağlar ve olayların sıralı bir şekilde okuyucuya sunulmasını mümkün kılar.

Bazı bölümler ise farklı şekillerde tekrarlanmaktadır. Örneğin, başkarakterin eşiyle olan ilişkisine dair hisleri ve bunun üzerine düşündüğü anlar, farklı açılardan tekrar tekrar ele alınır. Söz gelimi başkarakterin pilavı berbat etmesi önce eşi tarafından (“Pilavı berbat ettin”) sonra da anlatıcı tarafından (“Pilavı berbat etmişim...”) tekrar edilmektedir (1964, s. 9). Öyküde anlatıcı, yağmurun getirdiği can sıkıntısının da etkisiyle eşine olan duygularını yeniden canlandırmak için çaba gösterir, ancak bu duygusal bağın bir türlü tam anlamıyla kurulamadığı, ortak frekansın öykünün sonundaki sarılma anına değin yakalanamadığı görülür. Bu durum, olayın kendisinden çok, anlatıcının iç dünyasında meydana gelen tekrarlarla desteklenir. Şöyle ki başkarakter, yapacak bir şey bulamamanın getirdiği can sıkıntısının etkisiyle önce bekârlık günlerini düşünür ve o zamanlar böyle olmadığını hatırlar. Ancak sonrasında -belki bir suçluluk psikolojisiyle- karısını düşünmek ister: “Karımı düşünmek istedim: Gençti, güzeldi, şimdi akşam yemeğini hazırlamaya çalışıyor ve henüz mutfak işlerinden hoşlanıyordu. Epey çalışmama rağmen, onu duygularımda canlandıramadım” (1964, s. 5). Anlatıda böyle tekrarlı anlatım kullanılması, bu olayın özel bir öneme sahip olduğunu veya vurgulanmak istendiğini göstermektedir. Anlatıcı sonrasında bir şarkı yardımıyla ilk sevgililik günlerini hatırlamayı başarır (geriye bakış) ve eşinin de bu duyguya katılmasını isteyerek onu yanına çağırır. Fakat eşi, anlatıcının aksine şimdiki zamandadır ve yemek yapmakla meşguldür. “Keman sesinin getirdiği ışıklı ve ılık hâtrayı” kaybetmemek için mutfığa, eşinin yanına geçer. Ancak eşinin kayıtsızlığı, müziğin etkisinin yok olmasına ve onun da şimdiki zamana dönmesine yol açar. Anlatıcı, karısının eskisi gibi olmayışını birkaç kez tekrar eder. Bunun en farklı ifadesi ise meyhanede havuçlu pilavla ilgili açıklamasıdır. Anlatıcı, bunun rahmetli karısının yemeği olduğunu söyleyerek karısının eskisi gibi olmayışını güçlü bir şekilde vurgulamış olur. Bu bölümde ilişkinin havuçlu pilav üzerinden kurulması, farklılıklara ve yeniliklere bakışındaki değişimle açıklanabilir.

Öyküde, birden çok olan eylemlerin ve durumların yalnızca bir kere anlatıldığı yinelemeli anlatıma örnek olabilecek bölümler de vardır. Başkarakterin bir şeyleri düşünmesi ya da hissetmesi, aslında birçok kez yaşanan veya hissedilen bir durumu özetlemek amacıyla kullanılmıştır. Bu özellikle onun eşiyle ilişkisindeki değişiklikler hakkında düşündüğü anlarda belirginleşir. Yazar, bu duygusal durumları bir kez anlatır, ancak anlatının bağlamında bu durumun sürekli tekrarlandığı hissedilir: “- Ne var? diye sordu. // Ne var diye niçin soruyordu sanki? Ben onu güzel ve tatlı şeyleri paylaşmaktan başka ne için çağırırdım?” (1964, s. 5-6). Bu alıntının son cümlesi, başkarakterin eşini güzel ve tatlı şeyleri paylaşmak için farklı zamanlarda da çağırıldığını göstermektedir. Mutfaktaki konuşma esnasında eşinin ona “- Haydi, sen git, kitap

oku, esne veya uzan!” (1964, s. 8) demesi de yine bu eylemlerin ilişkinin farklı zamanlarında tekrarlandığını ima eder.

“Havuçlu Pilav Meselesi” adlı öyküde, sıklık kullanımı, anlatının yapısını ve karakterler arasındaki duygusal ilişkileri derinleştiren bir anlatı stratejisi olarak öne çıkmaktadır. Öyküde çokça tercih edilen tekil anlatım, olayların sıralı ve okuyucunun takibini kolaylaştıracak şekilde aktarılmasına katkıda bulunurken çoklu tekil anlatım, karakterlerin duygusal süreçlerini ve etkileşimlerini daha belirgin hâle getirir. Özellikle tekrarlı anlatım, anlatıcının içsel dünyasında tekrar eden düşünceleri ve duyguları, karakterin psikolojik karmaşıklığını ve karısına olan nostaljik bağlılığını ifade etmede etkili bir araç olarak kullanılmıştır. Yinelemeli anlatım ise karakterin evlilikteki ve ilişkideki süreklilik arz eden sorunlarını tek bir anlatımla özetleyerek, metnin yoğunluğunu artırır. Bu sıklık biçimleri, anlatının zamansal yapısını ve olaylar arasındaki bağlantıları kuvvetlendirdiği gibi, karakterlerin yaşadığı çatışmaların ve değişimlerin de altını çizer. Dolayısıyla, öykünün anlatı stratejileri üzerinden ele alınan bu sıklık unsurları, okuyucunun karakterlerin içsel dünyasına daha derin bir bakış sunmasını sağlamakta ve öykünün duygusal etkisini güçlendirmektedir.

4. Sonuç

Anlatı zamanı ister basit ve yüzeysel, isterse karışık ve çapraşık bir düzene sahip olsun; onu anlatıbilimsel açıdan inceleyip analiz edilebilir hâle getirmek mümkündür. Tarık Buğra'nın “Havuçlu Pilav Meselesi” adlı öyküsünde zaman, anlatının yapısını şekillendiren ve karakterlerin içsel dünyasını derinleştiren temel bir bileşen olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışmada, zaman kavramının nasıl ele alındığı, Mieke Bal ve Genette gibi anlatıbilim kuramcılarının teorik çerçeveleri üzerinden incelenmiştir. Genette'in zaman teorisi, anlatı zamanını teknik açıdan yapılandıran ve detaylı ve sistematik bir çerçeve sunan güçlü bir modeldir. Ancak bu modelin estetik veya duygusal etkileri ihmal ettiğini söylemek mümkündür. Bu noktada Mieke Bal'ın anlatı teorisi, zamansal yapıya sadece teknik bir perspektiften değil, aynı zamanda okurun alımlama sürecini ve metnin tematik derinliğini dikkate alarak daha geniş bir yorum imkânı sunar. Bal'ın teorisi, fabula, hikâye ve anlatı metni ayrımı üzerinden, olayların sıralanışı ve anlatım stratejilerinin metnin bütünlüğüne nasıl katkıda bulunduğunu anlamaya yardımcı olur.

Buğra'nın öyküsünde zaman kullanımı, sıradan bir olayın arkasındaki karmaşık duygusal süreçleri ortaya çıkarmak için bilinçli bir şekilde yapılandırılmıştır. Yağmurlu bir pazar günü, başkarakterin, evliliğin başlarındaki heyecan ve şimdiki sıradanlık arasında kurduğu zihinsel köprüler, içsel bir boşluk hissiyle örtüşür. Eşine duyduğu özlemi paylaşma çabası, sıradan bir mutfak diyaloguna dönüşse de olayların sıklıkla tekrarlanan ve geriye dönük hatırlamalarla zenginleştirilmiş anlatımı, karakterin psikolojik karmaşıklığının okura etkili bir biçimde yansıtılmasını sağlar. Öykünün zamansal yapısı, fabula ve hikâye zamanları arasındaki örtüşmeler ve sapmalar üzerinden şekillenirken, bu yapı anlatının dramatik yoğunluğunu artırır.

Sonuç itibarıyla, “Havuçlu Pilav Meselesi”, evlilikteki duygusal mesafeyi ve iletişim eksikliklerini zaman kategorileri üzerinden yansıtarak, sıradan görünen olayların ardındaki derin anlam katmanlarını okura açar. Anlatı zamanının çok katmanlı yapısı, okuru yoğun bir okuma sürecine davet ederken, metnin alımlanmasını ve yorumlanmasını zenginleştirir. Bu çalışmada, “Havuçlu Pilav Meselesi” zamansal yapısı bakımından analiz edilmiş, anlatı tekniklerinin derin yapısı ortaya çıkarılarak okura öyküyü daha geniş ve çok boyutlu bir perspektiften

değerlendirme olanağı sunulmuştur. Bu bağlamda, Mieke Bal gibi post-klasik anlatıbilim teorisyenlerinin fikirleri ve modelleri, bir anlatının zamansal yapısını çözümleyip, olayların sadece yüzeyde değil, derin yapıda da nasıl işlendiğini anlamak ve bunların etkilerini değerlendirmek için güçlü bir analitik çerçeve sağlamaktadır.

Kaynaklar

- Bal, M. (2024). *Anlatıbilim: Anlatı kuramına giriş*. (U. Gezen, Çev.). İstanbul: Albaraka Yayınları.
- Barthes, R. (1977) Introduction to the structural analysis of narratives. In M. Mcquillan (Ed.). (2000). *The Narrative Reader*. (pp. 109-114). London & New York: Routledge.
- Buğra, T. (1964). *Hikâyeler*. İstanbul: Günaydın Yayınları.
- Büyükkaracı, O. (2023). *Anlatının söylemi: Saatleri Ayarlama Enstitüsü'nün anlatıbilimsel incelemesi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Çıraklı, M. Z. (2015). *Anlatıbilim: Kuramsal okumalar*. Ankara: Hece Yayınları.
- Dervişcemaloğlu, B. (2016). *Anlatıbilime giriş*. (2. bs.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Fludernik, M. (2009). *An introduction to narratology*. New York: Routledge.
- Genette, G. (1988). *Narrative discourse revisited* (J. E. Lewin, Trans.). New York: Cornell University Press.
- Genette, G. (2011). *Anlatının söylemi: Yöntem hakkında bir deneme*. (F. B. Aydar, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Güngör, B. (2015). *Edebiyat eleştirisi (kuram ve uygulama)*. İstanbul: Şule Yayınları.
- Issı, A. C. (2012). *Edebiyatı dipte(n) kuşatmak: Modern Türk edebiyatı üzerine yazılar*. (2. bs.). İstanbul: Roza Yayınevi.
- Jahn, M. (2012). *Anlatıbilim: Anlatı teorisi el kitabı*. (B. Dervişcemaloğlu, Çev.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karataş, T. (2009). Tarık Buğra'nın öyküleri ve öykücülüğü. *Bilig*, 48, 119-136.
- Meister, J. C. (2014). Narratology. In P. Hühn, J. Meister, J. Pier & W. Schmid (Ed.). *Handbook of narratology*. (2. bs.). (pp. 623-645). Berlin, München & Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110316469.868>
- Nash, C. (1994). *Narrative in culture*. London: Routledge.
- Prince, G. (1982). *Narratology: The form and functioning of narrative*. Berlin, New York&Amsterdam: Mouton Publishers.
- Prince, G. (2003). *A dictionary of narratology: Revised edition*. Lincoln & London: University of Nebraska Press.
- Rimmon-Kenan, S. (2002). *Narrative fiction: Contemporary poetics*. (2. bs.). London & New York: Routledge.
- Sağlam Can, E. (2021). Halit Ziya Uşaklıgil'in Kırık Hayatlar romanında proleptik kırılmalar. Y. Çelik ve F. Sakallı (Haz.) içinde, *Halit Ziya Uşaklıgil* (s. 167-173). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Scheffel, M., Weixler, A. & Werner, L. (2014). Time. In P. Hühn, J. Meister, J. Pier & W. Schmid (Ed.). *Handbook of narratology*. (2. bs.). (pp. 868-886). Berlin, Münih & Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110316469.868>
- Todorov, T. (2008). *Poetikaya giriş*. (2. bs.). İstanbul: Metis Yayınları.

Extended Abstract

The study delves into the complex use of time within narrative texts. The paper focuses on applying the narrative theories of Gérard Genette and Mieke Bal to analyze the temporal structure of Tarik Buğra's short story, exploring how time is manipulated to shape the narrative's meaning and emotional impact. The paper begins with a brief introduction to Tarik Buğra, a well-known Turkish writer, highlighting his early career in short story writing. The focus is placed on one of his early stories, "Havuçlu Pilav Meselesi," (The Carrot Pilaf Affair) which captures the ordinary yet intricate dynamics of a married couple's daily life. The story's narrative revolves around a mundane conflict in the kitchen, yet it encapsulates deeper emotional and psychological layers.

The study then transitions to an overview of narrative theory, particularly focusing on the evolution of narratology from classical to post-classical approaches. Tzvetan Todorov's definition of narratology as the "theory of narrative structures" lays the groundwork, followed by an introduction to the contributions of Gérard Genette and Mieke Bal. Genette's theory primarily deals with the manipulation of story time through anachrony, frequency, and duration, providing a technical framework for understanding temporal distortions in narratives. Mieke Bal's approach, on the other hand, emphasizes the reception process, adding a layer of interpretation that extends beyond the structural analysis.

Analysis of Narrative Time in "Havuçlu Pilav Meselesi"

The core analysis begins by exploring the use of time in the story through the lens of Genette's and Bal's frameworks. The narrative is structured around a seemingly simple conflict: the protagonist's desire to connect with his wife through a shared memory, disrupted by her focus on the mundane task of cooking. This conflict serves as a narrative device that brings the temporal structure to the forefront.

Genette's categorization of narrative time -order, duration, and frequency- serves as the primary analytical tool. The study identifies several instances of temporal shifts, particularly the use of retroversion (analepsis) and anticipation (prolepsis). These temporal manipulations are used to reflect the main character's nostalgia and his yearning for the early excitement of his marriage, contrasting with the present moment's monotony.

Mieke Bal's theoretical model is applied to further dissect the narrative's temporal layers. Bal's distinction between 'fabula,' 'story,' and 'narrative text' provides a three-tiered framework that allows for a deeper analysis of how events are chronologically rearranged and how this affects the reader's perception. The main character's repeated attempts to relive past emotions are contrasted with the narrative's present timeline, creating a layered temporal experience that underscores the theme of marital disconnect.

Temporal Techniques and Narrative Strategies

The analysis identifies various temporal techniques employed in the story, including ellipsis, summary, scene, slow-down, and pause. The use of ellipsis, where entire segments of time are omitted, creates a sense of urgency and highlights the protagonist's impatience. The scene technique, characterized by a close alignment between story-time and fabula-time, is used to portray key moments of dialogue between the couple, emphasizing the immediacy of their conflict.

Bal's concept of rhythm and tempo is also explored in the context of the story's pacing. The narrative's rhythm is influenced by shifts between fast-paced summaries and slow-down, detailed scenes. This variation in tempo mirrors the emotional highs and lows of the main character, enhancing the reader's engagement with his psychological state.

Frequency and Repetition in the Narrative

The concept of frequency, as defined by Genette, examines how often an event is narrated relative to its occurrence in the story's timeline. In "Havuçlu Pilav Meselesi," several events are repeated multiple times, either through the protagonist's internal reflections or through external dialogue. This repetition serves to reinforce the central conflict and highlight the cyclical nature of the main character's dissatisfaction.

The use of iterative narration, where recurring events are described once but imply multiple occurrences, reflects the repetitive routine of married life. This narrative technique adds a layer of monotony to the story, mirroring the main character's internal sense of ennui.

Conclusion

The study concludes by emphasizing the significance of narrative time in shaping the thematic depth of "Havuçlu Pilav Meselesi." The temporal structure of the story, when analyzed through the combined lenses of Genette's and Bal's theories, reveals the complex interplay between past and present, memory and reality. The main character's temporal disorientation, marked by frequent shifts between nostalgic retroversion and the mundane present, highlights the emotional distance between him and his wife.

Mieke Bal's model, which considers the interpretive role of the reader, provides additional insights into how the narrative's temporal manipulations influence the reader's experience. The story's layered use of time, combined with its focus on the emotional subtleties of everyday life, showcases Tarık Buğra's skill in crafting a narrative that transcends its seemingly simple premise.

In conclusion, this extended analysis demonstrates how narrative time functions not merely as a technical element but as a vital narrative strategy that shapes the story's emotional and thematic resonance. The integration of classical and post-classical narratological theories offers a comprehensive framework for understanding the temporal dynamics at play in "Havuçlu Pilav Meselesi," providing valuable insights for both literary scholars and readers.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/4 2024 s. 1444-1459, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**THE TRICKSTER FIGURE AND ENVIRONMENTAL IDENTITY IN THOMSON
HIGHWAY'S KISS OF THE FUR QUEEN**

Fulya KİNCAL*

Geliş Tarihi: 7 Kasım 2024

Kabul Tarihi: 10 Aralık 2024

Abstract

This research examines the character of the Fur Queen as an archetypal trickster figure in Tomson Highway's Kiss of the Fur Queen from the perspectives of ecofeminism and postcolonialism. This study explains the concept of identity conflict by integrating the insights of Spivak's postcolonial theory with the conceptual framework of ecofeminism articulated by Shiva. In the novel, Highway creates the Fur Queen as a female trickster, symbolizing wisdom and healing, directly subverting the engrained suppressive norms set by the dominant colonial powers. In postcolonial societies, the trickster figure is widely lauded for her capacity to effect change and challenge the societal norms imposed by colonial forces. This research contributes to the recovery of ancient female symbols by describing the trickster figure as a symbol of environmental identity, which can transform social identity and play a more significant role in one's sense of self and worldview as a person in nature.

Keywords: Ecofeminism, environmental identity, postcolonialism, the trickster figure, wisdom.

**THOMSON HIGHWAY'İN KÜRK KRALİÇESİ'NİN ÖPÜCÜĞÜ
ROMANINDA DÜZENBAZ FİĞÜRÜ VE ÇEVRESEL KİMLİK**

Öz

Bu araştırma, Tomson Highway'ın Kürk Kraliçesi'nin Öpücüğü adlı eserindeki arketipsel hilekâr figür Kürk Kraliçesi karakterini ekofeminizm ve postkolonyal perspektiflerinden incelemektedir. Bu çalışma, Spivak'ın postkolonyal teorisinin içgörülerini Shiva tarafından ifade edilen ekofeminizmin kavramsal çerçevesiyle bütünleştirerek kimlik çatışması olgusuna ışık tutmaktadır. Hilekâr arketipi diğer kültürlerde ve hikâyelerde olduğu gibi Highway'ın romanında da, bilgeliği sembolize etmekte ve egemen güçler tarafından belirlenen normlara doğrudan meydan okumaktadır. Aynı zamanda, bu arketip, geleneksel tanımlarının ötesine geçerek, doğayı ve dişil gücü kişileştirmekte, yerleşik normlara meydan okumakta ve insanların ideolojilere dayalı olarak ayrıştırılmasını sürdüren sömürgeci inançları ortadan kaldırmayı hedeflemektedir. Toplumsal cinsiyet rollerinin ve kültürel unsurların ekofeminist değerlerle uyum içinde dinamik bir şekilde incelenmesini, birbirine bağlılığı ve kolektif mücadeleleri temsil ederek çok boyutlu tanımlar sunmaktadır. Bu araştırma, geleneksel ve erdem içeren bilginin önemini ve kadınların dönüştürücü rolünü vurgulayarak iyileşmeyi kolaylaştırmayı ve dekolonizasyon sürecini desteklemeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Bilgelik, çevresel kimlik, ekofeminizm, hilekâr arketipi, sömürgecilik sonrası.

* Dr. Öğretim Üyesi; Namık Kemal Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi. fkincal@nku.edu.tr

Introduction

Despite Native American Indian literature being well-saturated with archetypal figures, the tribal trickster of Thomson Highway's novel is incredibly mysterious. In *Kiss of the Fur Queen* (2000), Thomson Highway vividly depicts this figure as she spreads "her fur cape in a huge shimmering arc becoming aurora borealis. As its galaxies of stars, suns, moons and planets hummed their way across the sky and back. This divine and enchanting being exudes a radiant natural light as a fetus emerges from the seven stars on her tiara" (Highway, 2000, p. 26). As this description suggests, she symbolizes the enduring life-giving power and presence of Indigenous culture, nature and spirituality despite attempts by Western culture to suppress or eradicate it. Through the portrayal of silenced narratives of the protagonists – representing Indigenous peoples of Canada – the trickster amplifies their voices to challenge prevailing discourse. However, what is peculiar is that Trickster is there to shatter all boundaries and frames, remove all restraints and expose to something new.

To achieve the assimilation of Indian people into Canadian society, from 1879 to 1986, the Canadian government transformed Indigenous children from their native environments and communities into residential schools run by religious institutions. Thomson Highway's *Kiss of the Fur Queen* (2000) unfolds as an autobiography that portrays Thomson Highway and his brother's struggles. Highway defined his own experience regarding Canadian residential schools as a weapon of attack on Indigenous cultures (Stoffman, 1998). Similarly, Sam Mckegney defines the result of this abusive movement;

Native children divorced from their traditional cultures while at the same time refused entry into prosperous white Canada through inferior educational practices and racism institutionalized to occupy a liminal space characterized by disillusion, identity crisis, and despair. The legacy of the residential school system ripples throughout Native Canada, its fingerprints on the domestic violence, poverty, alcoholism, drug abuse, and suicide rates that continue to cripple many Native communities. (Mckegney, 2005, p. 43)

The residential school experience of native Americans defines a childhood trauma. However, the story of Highway's novel goes beyond an autobiography, becoming a study of freedom from all restraints related to colonial identity. While the novel records the odyssey of two Cree brothers, Champion and Ooneemeto Okimasis, Highway emphasizes how they are torn from their homes as children of nomadic family life and placed in a Canadian assimilative residential school before adulthood in a changing world (Highway, 2000). In fact, Highway aims to indicate the power of Indigenous stories to heal; he includes a trickster figure astonished by her ability to achieve creative breakthroughs. The trickster is recognizable in all cultures by representing freedom from all restraints. They display an ambiguous identity and a dogged aim to challenge discursive categorizations by occupying liminal spaces. They are famous for rapid transfigurations and achieve what others are incapable of realizing, wit extreme wit. Jung traces back the origin of the trickster figure to the medieval rituals, picaresque tales, revels, carnivals arguing that "the phantom of the trickster haunts the mythology of all ages" (Jung, 1972, p. 165). In the same way, in Highway's novel, the Trickster figure serves as both a guide and a protective force, embodying the strength and resilience of Cree heritage. Thomson Highway presents this trickster figure as a female rather than male, opening up new associations and feminist perspectives. Like a phoenix rising from the ashes, she embodies an existence that can bring forth life. Throughout the novel,

she offers the brothers comfort, guidance and protection as they navigate a society that seeks to erase their identities. Thus, the novel goes beyond being an unconscious release of the childhood trauma of its author-narrator; it transforms into an exploration of the dynamic interplay between social and environmental identity through an ecofeminist lens. The trickster figure emphasizes the duality inherent within the concept of identity as it is shaped by society and nature. The novel argues that people need to connect with nature profoundly and personally, even to redefine themselves in a way that includes the natural world. Highway skillfully weaves together contrasting concepts such as post / colonialism and Western culture, patriarchal and feminist worldviews, institutional structures and the inherent natural world using ecofeminist approaches.

The female trickster of Highway's novel seems like an entity coming from what Kristeva (1974) calls chora, a realm that is neither definable nor containable. The chora is theorized as primordial, a rhythmic source of semiotic derives, whose operation in language precedes the formation of the subject. In other words, the trickster of the novel represents the semiotic realm of hidden, fleeting and rhythmic pre-spatial and pre-temporal impulses. It is a precondition and motivation for subjectivity. This semiotic realm of chora tends to disrupt the symbolic realm of social and cultural constraints in society. In Highway's novel, the trickster figure challenges the colonial structures and signifies the most resistance to labelling and regulating oppressive powers the boarding school and its masters represent. Highway draws the trickster figure as connected with the semiotic chora because it relates to native origins, the maternal space in which life is conceived. The ordering system of colonial powers is analogous to social and historical structures that always existed, which order semiotic drives and impulses. Thus, Highway's trickster presents hope and opportunity for freedom from colonial restraint. She shows that the subject is unpredictable since it is in process and brings about change.

Previously, scholars have approached Highway's novel through postmodern theories. According to Diana Brydon (2001), the novel *Kiss of the Fur Queen* (2000) utilizes the trickster figure to challenge ideologies and promote healing from assimilation practices in Canadian boarding schools. Similarly, in her study, Coral Ann Howells (2008) refers to Homi Bhabha's concept of hybridity and explains how colonial education and Western symbolic figures actively participate in Highway's resistance discourse. However, while a postcolonial approach is valuable for analyzing *Kiss of the Fur Queen* (2000), it is essential to consider its intersection with ecofeminist perspectives. There has yet to be research explicitly delving into the integration of ecofeminist perspectives into the postcolonial ideology of the novel. By examining the trickster narrative, this study seeks to offer more insight into the importance of the ecofeminist perspective in examining postcolonial identities.

Apart from the incarnations as a stage play and TV movie, our examination of Highway's *Kiss of the Fur Queen* (2000) particularly emphasizes the unique trickster figure, which consistently disrupts order, becoming a recurring narrative archetype. This figure is celebrated for challenging norms and breaking down oppositions by rebelling against colonial systems (Radin, 1956). Additionally, our exploration delves into how societal classifications like race and class are interdependent and how social understanding of who we are is about our interaction with society and nature. By intertwining ecofeminist principles with the presence of the trickster figure, our exploration offers a nuanced understanding of identity, resistance and environmental awareness within the literature. From this perspective, the Indigenous narrative of Highway

presents perspectives for ecofeminist theory through the trickster figure, and ecofeminism offers insights into postcolonial studies. This study uses two critical theoretical frameworks in response to unilateral and postcolonialism centralized perspectives. Gayatri Chakravorty Spivak's critique (1992) and Vandana Shiva's (2014) ecofeminist philosophy are combined and worked out in great detail. Combining Spivak's concept of "the subaltern" and Shiva's ecofeminist viewpoint, this research provides a nuanced and comprehensive understanding of identity, power dynamics and resistance (1992, p. 32). Thus, this analysis combines these theories and offers nuanced insights into how the trickster figure revitalizes Indigenous connections to land and nature while challenging exploitative colonial narratives. Besides, exploring the trickster narrative represents a healing orientation that holds that humans need to discover their ties to the natural world to practice total mental health. This article explores how the novel occupies a position between postcolonial critique and ecofeminist philosophy by leveraging the triumph of the trickster figure.

1. The Trickster figure in Indigenous Narratives

The trickster figure, the engine of the novel's postcolonial ecofeminist theology, is, in its origin, an ancient mythological being who occurs in most classic legends worldwide. Although tricksters are a crucial part of African and Indian mythology, they are not African or Indian; they have no proprietors and are global. Therefore, In *Four Archetypes*, Jung (1972) sees the trickster as one of four specific archetypal patterns of the mother, rebirth, and the spirit. In Jungian theory, the trickster archetype often represents the aspects of our personality that are naughty, disruptive, or unconventional. The trickster challenges the status quo and can cause or provoke change, though sometimes deceit or breaking norms. This trickster archetype in Jungian psychology, which symbolizes a more primitive level of intellect, is not forgotten because it connects our present awareness to our primal past (Jung, 1972). Highway enhances the quality and value of his narrative with the unique touch of this mythopoeic figure who is simultaneously mysterious and ambiguous. Even if the trickster myth is not fully understood, its inherent sense of something more incredible still influences us. As anthropologist Paul Radin (1956) asserts, people have mixed feelings towards this archetype as it reminds them of their primitive past, which they want to progress from but not entirely forget. However, it is essential to emphasize that this primitive past does not have negative connotations as it refers to all-good, all-powerful maternal knowledge.

The Trickster folklore is extensively explored in Greek mythology and Native American tradition, and the figure is defined as a symbolic animal and humanoid creature. Lewis Hyde highlights the fundamental characteristics of the archetype as "an unchanging, indestructible core that not only antedates all the stories told about him, but has survived despite them" (1998, p. 6). As such, it plays a crucial role in some Indigenous cultures and much of the world's mythology. However, in the crucible of American racial slavery and Native Indian assimilation, the trickster tradition of America has drawn more attention. The impact of colonialism morphed and adjusted it under the influence of colonial power, reflecting the enduring resilience and adaptation of native cultures. In African-American folklore, tricksters were typically portrayed as animals, such as "Br'er Fox, Br'er Deer, Br'er Gator, and Br'er Rabbit" (Morgan, 2013, p. 34). Regarding this first known version, Winifred Morgan summarizes that the Trickster figure is a lazy thief who encapsulates many trickster qualities with a talent for evading even cunning traps. Even from the beginning, tricksters are known as neither good nor evil, yet they are responsible for both. In other words, deceitfully, they can create breakthroughs; eventual renewal is the usual consequence of

this offensiveness. They also embody what Carl Jung (1972) would call the shadow side in human nature, engaging in what most humans consider unacceptable behavior. Jung and others in psychology were fascinated by this archetype because it challenges conventional understandings of strength, power, and success. They achieve their goals through unconventional or unexpected means. Tricksters often appear weak or unlikely to succeed, yet they outwit and overcome more powerful adversaries. This reversal of expectations is a core element of the tricksters' appeal. They represent the idea that cleverness, cunning, and the ability to think outside the box can be more effective than traditional forms of strength or power. Despite seeming disadvantaged or weaker compared to their rivals, tricksters often triumph. This aspect of trickster tales can be inspiring and thought-provoking, as it turns conventional narratives of power and success on their head.

Despite some typical characteristics all trickster figures share, such as hope and freedom from restraint, each tradition has differed from the other on points they emphasize. With the advent of colonial rule, the figure of the trickster signifies a shift from indigenous to colonial and post-colonial identities. Highway's novel traces a combination of an American Indian and an African-American trickster. Following Indian American tradition, the novel explores the sense of separation from the land and the degradation of the land together with. However, tracing African-American trickster tradition, Highway's novel addresses lingering power imbalances and becomes a means to challenge irrational authority. It offers a fresh look at foundational stories and truth that build American collective identity and national ideals. An African-American version of the trickster, Joel Chandler Harris's *Uncle Remus: His Songs and His Sayings* (1881), is a noteworthy text to understand the dynamics behind Highway's trickster narrative. Harris (1881) crafts a world populated by animals, where larger species are metaphors for the white colonial class, and Brer Rabbit embodies the African-American population. Unlike most trickster traditions, African and African-American trickster tales are characterized as what Laura Makarius calls "the necessary Breaker of Taboos" (1993, p.73). The trickster rule breaker disregards all discipline and defies the laws of both mortals and immortals. In their tales, enslaved people identify with heroes who trick or heroes identify with the tricksters who could alter the way things are. This narrative, therefore, can be interpreted as a subtle challenge to colonial supremacy and racial disparities, with the trickster figure of Brer Rabbit persistently contesting and disrupting the prevalent colonial discourse.

The trickster figure in *Kiss of the Fur Queen* is identified with the Cree trickster Weesageechak and plays a pivotal role in defying and subverting colonial narratives. In the initial chapters of the novel, the author Highway vividly foregrounds the unique characteristics of the Weesageechak, articulating this concept with the following words:

... as pivotal and vital a figure in our world as Christ is in Christian mythology. "Weesageechak" in Cree, "Nanabush" in Ojibway, "Raven" in others, and "Coyote" in still others; this Trickster goes by many names and many guises. He can assume any guise he chooses. Essentially a comic, clownish character, his role is to teach us about nature and the meaning of existence on the planet Earth; he straddles the consciousness of man and that of God, the Great Spirit. (Highway, 2000, p. 8)

As a trickster, this figure serves a multifaceted purpose: it is both a teacher and a playful, comic entity. As the combination of American Indian and African-American trickster traditions, the trickster often seems to be a transforming and comic character reflecting the nature of god or divine intent. It has proven remarkably strong and resilient by challenging the authority and

narratives imposed by colonial powers. By incorporating the trickster figure into the narrative, Tomson Highway rejects the dominant and grand colonial narrative more intent on itself rather than the rest of the world or reality. Through its resilience and power, the Trickster figure highlights the ability and possibility of imagining something else, a different narrative, an alternative discourse. By supporting and guiding the protagonists Champion and Ooneemeetoo throughout their lives, she maintains their connection to their Indigenous culture and identity at a deeper and more emotional level. Despite the dauntingly oppressive forces the brothers face daily in the environment of the boarding school, the connection the protagonists keep with the trickster figure disrupts the attempt to erase the Indigenous identity. In an innately unfair and dangerous atmosphere, they assume that the only way to survive is to turn their faces to the Trickster Figure. Hence, the trickster becomes a symbol of cultural resilience and endurance.

Despite the harsh circumstances she navigates, Highway's trickster uses humor to play with the authority of school and colonial society's most sensitive discontents. Highway uses the trickster as Shakespeare uses comic touches in his tragedies to relieve the terrible tension of living through destruction and degradation. The trickster offers a kind of release to the pain and discomfort inherent within complex social interactions. Historically, humor has often marked and shaped political, social and religious power shifts. This can be seen in how the Fur Queen provides a new perspective to the protagonists. They turn into characters with a new perspective and a better chance of being able to alter an untenable external situation. As the audience of the trickster, the brothers of the novel move beyond victimhood: trickster humor makes them resistant to the dominant ideology of colonial society.

2. Ecofeminism in Tomson Highway's Narrative

Kiss of the Fur Queen (2000) vividly portrays the Northern Canadian landscape and its Indigenous people, indicating the anthropocentric dualism of humanity and nature and the androcentric dualism of man versus woman. Therefore, the novel can be defined as an example of an ecofeminist perspective, which involves the recognition that these two arguments share a common "logic of domination" (Warren, 1994, p. 129). The concept of ecofeminism was first used by French writer Françoise d'Eaubonne in 1974 and was designed as a call for women to lead an ecological revolution to save the planet (Merchant, 1996, p. 5). From this perspective, ecofeminism is a theoretical and analytical movement that pays particular attention to the mutual connection between the oppression of women and the exploitation of nature. More specifically, it attacks patriarchy, colonialism and capitalism, which leads to the oppression of women and the destruction of nature. It is a powerful call for women to take the lead in this ecological revolution. Referring to the historical context of ecofeminism, Heather Eaton asserts that;

It (ecofeminism) represents a large range of analyses and actions including historical associations between women and nature, studies of and resistance to domination as a mode of inter-human and human-earth relations, in depth understanding of patriarchal social structures and worldviews, and, social movements that see the oppression of women and the domination of the natural world as interconnected (Eaton, 2005, p. 3).

As it seems, ecofeminism is a movement that aims to bring about socio-economic and environmental justice and underscores the urgent need for change in the interaction between human beings and other natural elements. It is a powerful reminder of the importance of our relationship with nature and the need to reevaluate and change our current practices.

The strong connection between the Cree characters and their homeland that the novel foregrounds emphasizes a similar sense of harmony and respect for the land. This solid ethic of egalitarian understanding of the interaction between humans and nature contended with the colonizing forces' more exploitative and disrespectful attitudes towards nature. The detailed description of the legacy of the Birch Lake residential school system and its harassing influence on the relationship between Indigenous people and their environment indicates the attitudes of colonizers. The novel relates the story of two Cree brothers, Jeremiah (Champion) and Gabriel (Ooneemeto) Okimasis, as they are removed from the loving comfort of their traditional family life in northern Manitoba by the obligatory and assimilative residential school system. They are renamed Jeremiah and Gabriel in the urban center, hundreds of miles away from their home, and they are developing strategies to overcome alienation and exploitation. This harsh assimilation in white Canadian society through the residential school system is a profound exploration of cultural and environmental dichotomies. The brothers embody the essence of nature, materiality, emotion, and particularity, thus starkly contrasting the schoolmaster and others who represent culture, nonmaterial aspects, rationality, and abstraction. This contrast is vividly illustrated in the novel through the description of their playground, encased by a steel mesh fence, separating the children from the natural world of pine, spruce, birch, poplar, and willow trees and the distant view of Birch Lake.

A cold wind swept over the vast field of gravel that was the boys' playground, a six-foot steel-mesh fence holding the surrounding forest of pine, spruce, birch, poplar, and willow at bay. If you stood on the monkey bars or flew high enough on the swings, you could see Birch Lake in the distance, down the hill behind the school building, transparent emerald, unlike the opaque blue of Mistik Lake (Highway, 2000, p. 58).

This setting underscores the dominant attitude toward nature: the devaluation of environmental heritage within the residential school. Birch Lake Indian Residential School is a symbol of a colonial mindset that views land as a commodity to be controlled and utilized rather than a living, respected entity. While the nomadic life of the Cree brothers in their homeland promoted the reproduction of nature, their life in the boarding school symbolizes the exploitation of resources. The question about the attitude to nature and its objects is closely connected with indigenous outlook which sees the nature as provider of subjects of life. Due to its dual nature by crossing lines and confusing the distinctions, the trickster figure is the most suitable symbol for the exploration of the contradiction between different attitudes to nature. Gerald Vizenor (1990), an author who has written extensively on American Indian tricksters, advocates that tricksters are an attempt to bridge the gap between contemporary life scenes and the traditional American Indian world and the internal psychological divisions between people of these two different settings.

Vandana Shiva (2013), an Indian ecofeminist and activist, explains why balancing people and nature and protecting ecosystems and Indigenous knowledge is essential. Her ideas align with the tricksterism in the novel as healing comes about through the efforts of a female trickster. Tricksters in almost all African-American tales are male. However, Highway challenges traditional representations of the archetype. Shiva states that protecting species and culture and sustainable farming are very important for the health of our planet. According to the ecofeminist theory, Shiva's theory holds that women in societies have a relationship with the environment. Such a relationship is usually not given much attention or is sometimes rejected in patriarchal

societies (2014, p. 82). She also establishes that women's social learning of cultural myths is crucial in establishing and sustaining roots. In the Highway's novel, there is an evident opposition between the colonizers' civilization and the primal forces of nature represented by the trickster figure. The female trickster becomes a figure of resistance against different structures and for the sustainable management of the environment. The figure of the trickster inverts the hierarchy and subverts culture, reason, mind, civilization, emotion, or non-human body. Tomson Highway presents a female trickster as "Ecology consciousness is traditional woman consciousness" (Plant, 1989, p. 41). This female trickster of the novel is a personification of nature as well as the strength of the Indigenous people against colonial and patriarchal rule. Her character is a potent reminder of the close relationship between the land and the people, a crucial notion in ecofeminism.

As Shiva (2014) has pointed out that the knowledge women from indigenous cultures have is an example of the diversity that can be used to counteract the monoculture and the hegemony of corporations. In traditions like the Cree heritage presented in Tomson Highway's novel, the Trickster represents change, rebellion, and unpredictability. Shiva's theory of diversity embodies the cycle of destruction and rebirth. This duality can be seen in the Trickster, whose agenda is to cause anarchy and chaos only to bring change and new beginnings. In the novel, the two Cree brothers go through a number of challenges, including resistance to intellectual and spiritual assimilation at a residential school in Canada. The book itself personifies the Weesageechak from the Cree mythology as a narrative device and an embodiment of a particular idea of rebellion, change and rebirth (McKegney, 2005). In the story, the trickster element portrays himself as a naughty character and a destroyer of norms and order as she crosses the set boundaries. As Hyde describes the dialectics of the Trickster, "boundary creation and crossing are related to one another, and the best way to describe trickster is to say simply that the boundary is where he will found, sometimes drawing the line, sometimes crossing it, sometimes erasing or moving it" (1998, p. 7). Thus, the character is not just a destroyer; she also has the qualities of creativity, knowledge, and the ability to create change and transformation.

The story revolves around two significant events in the brother's lives that completely alter the course of their lives. The first one is the father's victory in the 1951 Millington Cup World Championship Dog Derby, which was a significant event in the family's cultural history. Abraham Okimasis, a Cree hunter, wins the derby and gets a kiss from the White Beauty Pageant Fur Queen. This kiss, symbolizing a moment of triumph and recognition, is immortalized in the family's narrative and represents the roots of their cultural identity. However, the second turning point is quite different from the first one. The brothers' lives are no longer the same when they are taken from their comforting home in northern Manitoba to attend the Birch Lake Indian Residential School in the south. The mother of the brothers, Mariesis, gives them a photograph of the Fur Queen's kiss when the children are going to school, and she believes that it will help the children deal with difficult situations (Highway, 2000, p. 74). In their societal life, the Trickster's actions always positively impact the protagonists' journey. It represents the link between the spiritual world, everyday life, the Cree heritage, and societal experiences. It serves as a vessel for preservation while metaphorically representing survival and navigating identities. The task of processing change, evolution, and adaptation helps the trickster to make apparent those previously separate from each other. Shiva's theory helps to break through the binaries and classifications while highlighting how the Trickster goes beyond the norms, rules, and expectations.

The Fur Queen explores the borderlands between what was and what is, between the imposed white world of individualism and the traditional Indigenous world that values the community. She symbolizes the resistance against the forces of colonialism and the struggle against not only the domination of nature but also the imposition of patriarchal and individualistic values on Indigenous communities. The concept of ecofeminism highlights the link between the mistreatment of the environment and the suppression of women as an outcome of a culture that values power and independence over unity and shared living spaces. As the symbol of resilience and Indigenous traditions, the Fur Queen embodies efforts to reshape identities and reconnect with the land. The novel explores the boundaries between colonial Indigenous communities and an imposed Western culture while touching upon significant ecofeminist concepts. Because she is on the boundaries, the Trickster stands at the threshold of both sides to confuse the distinction. The focus is on the importance of values that respect and harmonize with nature instead of the values that degrade nature embraced by colonizers. The comparison goes beyond surface differences, speaking to more significant ecofeminist concerns about how patriarchal and colonial frameworks disturb not only natural environments but also societal constructs. In this light, the Fur Queen emerges as a guardian of these borderlands, pushing back against efforts to erase the wisdom and customs of Indigenous tradition while battling the marginalization endured by women and the environment.

Shiva (2014) suggests that women's unique abilities and insights are often overlooked or underestimated because of gender norms imposed by society's dominance. However, these differences should not be viewed as weaknesses; instead, they can serve as a basis for enhancing productivity. In Highway's novel, this "diversity as women's aspect" can be understood as encompassing women's experiences, identities, and roles (Shiva, 2014, p. 143). This notion emphasizes the significance of women's viewpoints and contributions to society and the natural world. Diversity is vital for an ecosystem to thrive, and the diverse range of women's perspectives and insights is fundamental for a balanced and welcoming society. In the novel, we see a coming together of societal life experiences with a focus on safeguarding and honoring nature, which resonates with Shiva's belief in the importance of diversity. The Fur Queen symbolizes femininity and the natural world in a manner that questions male-dominated beliefs by giving qualities similar to both aspects.

3. The Trickster figure as Postcolonial Critique

Apart from ecofeminism, in the novel, the presence of the Trickster figure serves as a portrayal of Gayatri Chakravorty Spivak's concept of the "subaltern", which refers to those who exist outside socio-political and geographical power structures (Spivak, 1992, p. 66). This concept, which holds significance in postcolonial studies, is about marginalized or oppressed groups whose voices and stories often go unnoticed due to societal narratives. Spivak (1992) emphasizes recognizing that power dynamics influence the subaltern, marginalized or oppressed. The Western perspective often overlooks the relationships between those in power and those marginalized. There are two approaches to engaging with marginalized communities, as pointed out by J. Maggio (2007). One approach is to speak on their behalf, representing their perspectives or experiences in dialogue, literature and policies without obtaining their direct input or consent. However, this method could distort or simplify their stories and carry on with stereotypes or inaccuracies; another way is to let them share their thoughts freely without any intervention

(Maggio, 2007, p. 421). It might come off as respectful because it allows these groups to share their stories and viewpoints openly. However, we risk excluding them if we do not confront the power dynamics and prejudices that silence and belittle these voices. When the voice of those who are socially marginalized or oppressed is either substituted with the voice of someone from a group or allowed to be heard within a system that aims to marginalize them, it is as if their voices have been silenced. The conversation does not authentically represent their genuine experiences, perspectives and identities. Marginalized individuals often become objects of discussion rather than active participants in conversations – this perpetuates a pattern of being silenced and left out of discussions altogether.

The insights from Spivak's theory highlight how these muted voices are exemplified by characters like the Fur Queen either by remaining unnoticed or being misinterpreted within settings. This perspective allows us to grasp the role of the Fur Queen as a trickster figure who questions prevailing stories and promotes a resurgence of Indigenous wisdom and understanding. In the novel, Highway does not speak on behalf of the marginalized but quietly supports and foregrounds their voices. He actively foregrounds discussions about their experiences as individuals who have experienced similar marginalization. Thus, he highlights the voices of those from marginalized communities and shares their views and stories in broader conversations. By taking this approach, Highway breaks the pattern of silencing and offers a platform for people on the margins to speak up and share their thoughts openly.

The novel delves into the theme of marginalization and the silencing of voices by shedding light on the assimilative grasp of the Canadian residential school system. These institutions were instruments of colonization that functioned as an attack on Indigenous cultures, forcing children to speak non-native languages and adopt Euro-Canadian ways. The narrative vividly illustrates how these schools systematically suppressed and marginalized experiences and narratives. Furthermore, Highway integrates Cree mythology and the Trickster figure into the story to respond to this marginalization. He keeps elements of culture and spirituality in his work to highlight their importance in contemporary literature. This act of preservation and resistance gives a voice to historically overlooked Indigenous perspectives. In the story, the protagonists Champion and Ooneemeetoo personify the theme of marginalization through the central crisis of the narrative, which is the cruel and violent mistreatment of Gabriel at the hands of the headteacher, Father Lafleur. The principal of the school sexually assaults Gabriel while Jeremiah witnesses the incident as well; their encounters within the educational system starkly portray their marginalization as it endeavors to erase their Indigenous heritage and stifle their cultural viewpoints. Cree brothers, vulnerable and have less influence and power within the hierarchy, often become targets of abuse. Through their actions of abuse, the perpetrators exploit their marginalized status and perpetuate the belief that these victims are undeserving of respect and protection. However, the trickster figure, depicted as the Fur Queen, frequently embodies these suppressed voices in the novel. She appears "In the semi-darkness, the moon, playing her usual tricks on glassy surfaces, made the Fur Queen wink" (Highway, 2000, p. 67). The wink is the symbol of protection of the trickster who embodies both resistance and perseverance against colonial structures. By exploring the interactions between Indigenous identity and a colonized society, the trickster questions colonial stories and brings to light our main characters' hidden viewpoints and experiences in a rebellious way that resonates with Spivak's idea of recognizing and uplifting marginalized voices.

Highway creates a binary between the trickster as the Fur Queen and priest Father Lafleur as the Weetigo to criticize the destructive colonial forces. In Cree mythology, Weetigo is one of the most terrifying creatures that exploits human beings in body and soul. It also refers to the colonizer Euro-Canadian culture, which brings destruction and suffering. Thus, it becomes an image of colonial exploitation. From an Indigenous perspective, the Weetigo is the ultimate personification of the beast of colonialism which is coming for them. While the Trickster transforms into a saint-like figure who protects their body and soul from occupation, the priest changes into an Indigenous evil figure who feasts on human flesh and symbolizes a cannibal spirit. Jeremiah describes Father Lafleur as “the whites of the beast’s eyes grew large, blinked once” (Highway, 2000, p. 79) by connecting the church to the violence of colonialism brought by white Americans. By making this binary so visible and clear, Highway holds up a mirror to the hegemony of the colonial powers. Both brothers are consumed by Western civilization and culture and start denying their Cree identity and act as if they were white until Gabriel dies in the novel. He dies and escapes the fate of misidentification by outwitting the villain Weetigo, and his death reminds Jeremiah of his spiritual roots. While Gabriel death signifies a new beginning free from restraints, Jeremiah participates in the healing process provided by the trickster.

Apart from discussing doubleness in terms of the binary contradiction between colonizing and colonized, Highway emphasizes the concept of doubleness from the perspective of occupying a liminal space. The most prominent role of Highway’s trickster in the novel is making sense as a transformer and cultural hero, a liminal figure who appeals to those brothers who feel marginalized. In the novel, brothers have two names, speak two languages and live in two worlds. For the Cree brothers, trickster restores inequality in a world of imbalance. It has an identity as a border dweller to balance national, linguistic, and cultural divides and shed light on the Indigenous and civilized sides of these divides. It is an ambiguous entity that has recovered Cree tradition and restructured it in a new way. Fur Queen is well suited to this function since the brothers experience daily doubleness and ambiguity. Thus, Highway forces his readers to stretch beyond their comfort limits and explore what might otherwise be unthinkable. The reader understands the disruption inherent between two different existences and the consequences of being caught between entities. The novel is a threshold experience, symbolizing the contradictory doubleness of thought, speech and action pervading the narrative. As a liminal figure, the trickster herself appeals to those who feel marginalized and excluded from society because of their dual identity. Their dualism does not concern a self that rejects the other but embraces its disparate aspects by blending two identities. Thus, the novel challenges the binary oppositions of colonizer and colonized while emphasizing a liminal existence between separate identities.

4. Fur Queen’s Environmental Identity

In *Kiss of the Fur Queen*, Tomson Highway explores Indigenous identity, demonstrating how much Indigenous cultures appreciate and respect the earth. This connection is depicted in a very subtle manner yet very effectively throughout the novel, and it becomes a theme that is very strong and significant to the novel’s overall message. At the heart of the tale lies the portrayal of how the character’s Indigenous heritage intertwines with nature on a deeper level. Champion and Oneemeetoo’s connection to the land goes beyond utility; it stems from a tie inseparable from their individual and shared sense of self. Despite their initial determination, they never entirely break from their cultural moorings. Land is not seen as a commodity that can be exploited for

ends but rather as a sentient entity deserving of reverence and appreciation. This perspective embodies the mindset where land is seen as belonging to people rather than just being a piece of property — a portrayal reinforced by the scene depicting the brother's return to their homeland. This moment is crucial as it represents them as seeking their identity and culture:

Take a pair of sparkling eyes, hidden ever and anon ...” Gabriel and Jeremiah sang as they leaned, one on each side, over the bow of their father's blue canoe. Like lightning, their reflections flashed under them — the lake a perfect mirror — as the vessel sliced dark liquid (Highway, 2000, p. 153).

The depicted moment captures the essence of nature awakening with a resonance that underscores the significance of the land in their society's beliefs and traditions. The lake mirrors the attributes of their ancestral territory and symbolizes the more profound spiritual and cultural bond that Champion and Ooneemetoos share with their surroundings. The reflective surface represents how the land reflects them, their history and their self-identity as people. The lake's reflective surface refers to the pre-symbolic realm where the child is united with the mother and practicing their pre-linguistic self. This idealized unity symbolizes the constitutive relationship before entering into the symbolic realm of prohibitions and restrictions society places on them. The stillness of the lake enhances the calm and the depth of their country, Eemanapiteepitat. It depicts the brothers' quest for their roots. The desire to return to the pre-symbolic unity with their motherland is repeated throughout the novel, suggesting that this desire and the restrictions that Canadian social life places on them constitute the central dynamic force of the text. The reflection in the lake, in essence, shows how their homeland mirrors their souls, allowing them to understand and value their ties to the culture, beliefs and the environment. This gives the impression that the environment is not simply the physical environment. However, it is a living being, and it is connected to the identity and spirituality of Indigenous people. This stresses that tending to the land is the same as caring for one's culture and heritage. Therefore, as an entity, the lake becomes a metaphor for the vital link between the land and the Indigenous people in the novel.

The trickster figure represents the importance of environmental identity. Susan Clayton defines environmental identity as “a sense of connection to some part of the non-human natural environment, based on history, emotional attachment, and similarity, that affects how we perceive and act toward the world” (2003, p. 56). In other words, environmental identity is a feeling of connection to the natural environment. In Highway's novel, the natural environment is integral to who the trickster and Cree brothers are. Despite assimilating into the Canadian culture, the Cree brothers include nature in their cognitive representation of themselves. In that sense, it seems fair to assert that the trickster figure represents the Cree brothers' belief in the power of nature. This belief serves as a hidden source for the maintenance of environmental identity. Highway describes nature as distinct from social living and social conflicts of Canadian culture and civilization. However, environmental identities inevitably contain a social component and environmental care as they should contribute to social meaning. Cree brothers experience an internal struggle throughout the novel until they accept and acknowledge that their environmental identity resides in their soul as the most innate part of their identity. At the end of the novel, Highway shows how they understand themselves as infused with a shared, culturally influenced understanding of what nature is and how much they are part of that nature.

The novel's characters' interactions with nature and cultural backgrounds are contradictory and resolved. The plotline revolves around the connection between Indigenous

societies and their surroundings and customs. The primary characters, Champion and Ooneemeto, share a bond with nature that is intertwined with their Cree heritage. This attachment is apparent during their time in Manitoba, where they adopted the rhythms and integrated them into their routines and cultural practices. Nature is not a backdrop but a dynamic presence that receives reverence within their society. The respect shown here comes from a viewpoint that sees the environment as holy and essential for nourishment and deserving of attention. When forced to leave their home and attend school, Champion and Ooneemeto experience a detachment from both the land they love and their cultural roots. The primary objective of the Birch Lake Indian Residential School is to assimilate children into Canadian culture by systematically erasing their Indigenous identity, including spiritual beliefs tied to the land. The brothers feel a sense of desperation due to their separation from their heritage indulgence into a world that does not recognize their roots tied to the land — a struggle experienced by Indigenous peoples following the enforcement of colonial policies. Highway uses elements of nature to illustrate the brother's quest to reconnect with their origins throughout the book. Their emotional states and internal battles are often reflected in the world through animals and landscapes. The natural world, including animals and landscapes, often mirrors their states and inner conflicts.

The recurring depiction of the Fur Queen acts as a beacon for individuals to reconnect with their roots and regain a sense of selfhood in a manner through nature's representation in the story. He highlighted the deep connection between characters and the land, essential for nurturing personal identity and preserving cultural heritage. Jeremiah and Gabriel concentrate on artistic expression to cope with their past trauma; Jeremiah becomes a pianist and writer, and Gabriel is a dancer. However, the Cree brothers can only acknowledge their cultural heritage fully once they incorporate their Cree spirituality into their artistic performances. When Champion, a pianist, experiences a dream during his piano performance where the Fur Queen suddenly appears, this dream sequence portrays the Fur Queen with charm and playfulness as she unexpectedly interrupts his concert. The scene is significant for resolving the identity conflict, representing the clash between Champion's ambitions influenced by cultural education and his Indigenous background. The trickster's intervention in the dream reminds him of his origins and the cultural dualism he faces. While becoming a dancer, Ooneemeto encounters the Fur Queen, who presents him with situations that prompt him to ponder his heritage and its place in society. Her presence as a trickster figure in the novel is highlighted through dreams and visions, where she sparks introspection and self-discovery in characters by urging them to harmonize their identities with Indigenous influences. Highways' interactions highlight trickster figures' significant role in helping individuals comprehend and preserve their ties to culture and environment.

5. Conclusion

The present study of Tomson Highway's *Kiss of the Fur Queen* (2000) combines postcolonial perspectives with ecofeminist ideals by portraying the archetypal Trickster Figure. It unveils that a rich tapestry of literary insights unravels when postcolonial discourse harmonizes with ecofeminist viewpoints, primarily through the lens of the Trickster archetype. The Fur Queen symbolizes resilience against challenges and a deep connection to ancestral lands and nature. The dynamic changes this character brings about in Cree brothers embrace social and environmental aspects of identity.

After examining all the evidence, it is clear that the Trickster figure embodies the characteristics of Gayatri Spivak's subaltern subjectivity, combining it with ecofeminist overtones. Trickster operates from the margins, often challenging established norms and helping the brothers to honestly know and find themselves and cultivate an authentic sense of identity. The trickster becomes a societal mirror reflecting their experiences, struggles, and stories. Highway's novel portrays the journey of the Fur Queen as she transforms the Cree brothers from being a product of society to individuals with liminal identities as an amalgam of nature and society. The shift offers a storyline to male-dominated and colonial narratives. The female Trickster challenges mainstream culture by reshaping it in her own way. This profound process of involvement and change underscores the flexibility and strength needed to sustain and thrive in wisdom and heritage. As a unique female Trickster figure in Highway's narrative, the Fur Queen embodies critical ecofeminist concepts of resistance, transformation, the restorative power of female wisdom, and the deep connection between cultural preservation and the environment.

This research highlights the significance of considering ecofeminist and postcolonial viewpoints in literary analysis. Ecofeminism contributes insights by underlining the interconnection between women's subjugation and environmental decline. This standpoint illuminates how colonialism and patriarchal structures have disrupted our relationships with nature that were once based on reverence exchange and long-term viability. Conversely, postcolonial theory equips us with a framework to grasp the enduring effects of colonialism on communities. It aids in analyzing themes such as marginalization, cultural erasure and resistance throughout the novel. Postcolonial perspectives also illuminate the complexities of identity and belonging experienced by characters in a world shaped by colonization. By merging ecofeminist and postcolonial perspectives, this study highlights how Indigenous literature emphasizes environmental identities inherent within Indigenous communities and how they navigate and define suppressive systems. The life of the Cree brothers and the trickster figure shed light on the ability to maintain and celebrate environmental ties through a dynamic interplay between the social and environmental.

References

- Brydon, D. (2001). Compromising postcolonialisms: Tomson Highway's *Kiss of the Fur Queen* and contemporary postcolonial debates. In G. Ratchcliffe & G. Turcotte (Eds.), *Compromising post/colonialism(s): Challenging narratives and practices* (pp. 15-29). Sydney: Dangaroo.
- Clayton, S. (2000). *Kiss of the Fur Queen*. Norman: University of Oklahoma.
- Combs, A. & Mark, H. (1990). *Synchronicity: Science, myth, and the trickster*. New York: Paragon House.
- Eaton, H. (2005). *Introducing ecofeminist theologies*. T&T Clark International.
- Howells, C. A. (2014). Towards a recognition of being: Tomson Highway's *Kiss of the Fur Queen* and Eden Robinson's *Monkey Beach*. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 43, 145-149.
- Hyde, L. (1998). *Trickster makes this world*. New York: North Point.
- Jung, C. G. (1972). *Four archetypes: Mother, rebirth, spirit, trickster*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kristeva, J. (1975). *The system and the speaking subject*. The Peter De Ridder.

- Maggio, J. (2007). Can the subaltern be heard? Political theory, translation, representation, and Gayatri Chakravorty Spivak. *Alternatives: Global, Local, Political*, 32(3), 419-443.
- Makarius, L. (1993). The myth of the trickster: The necessary breaker of taboos, mythical trickster figures. In W. J. Hynes & W. G. Doty (Eds.), *Mythical trickster figures: Contours, contexts, and criticism* (pp. 138-73). Tuscaloosa, AL: University of Alabama.
- McKegney, S. (2005). From trickster poetics to transgressive politics: Substantiating survivance in Tomson Highway's *Kiss of the Fur Queen*. *Studies in American Indian Literatures*. Doi:10.1353/ail.2006.0006.
- Merchant, C. (1996). *Earthcare: Women and the environment*. Routledge.
- Morgan, W. (2013). *The trickster figure in American Literature*. Palgrave Macmillan.
- Plant, J. (1996). *Healing the wounds: The promise of ecofeminism*. Green Print.
- Radin, P. (1972). *The trickster: A study in American Indian mythology*. New York: Schocken Books. (Original work published 1956)
- Shiva, V., & Mies, M. (2014). *Ecofeminism*. London and New York: Zed Books.
- Spivak, G. C. (1992). Can the subaltern speak? In P. Williams & L. Chrisman (Eds.), *Colonial discourse and post-colonial theory* (pp. 66-111). New York: Columbia University.
- Vizenor, G. (1990). Trickster discourse. *American Indian Quarterly*, 14, 277-287.
- Warren, K. B. (1994). *Ecological feminism*. Routledge.

Geniş Özet

Bu araştırma, Tomson Highway'ın *Kürk Kraliçesinin Öpücüğü* adlı eserinde arketipik bir hilekâr figür olarak Kürk Kraliçesi karakterini ekofeminizm ve post-kolonyalizm perspektiflerinden incelemektedir. Böylelikle, kimlik çatışması kavramını, Spivak'ın postkolonyal içgörülerini Shiva tarafından ifade edilen ekofeminizmin kavramsal çerçevesiyle bütünleştirerek açıklamaktadır. Highway, romanda Kürk Kraliçes'i ni bilgeligi ve şifayı simgeleyen, egemen sömürgeci güçler tarafından belirlenen kökleşmiş baskıcı normları doğrudan altüst eden dişi bir hilekâr olarak betimlemektedir. Erkek egemen post-kolonyal toplumda medeniyet-doğa ve erkek-kadın ikilemi nedeniyle kadınların ve doğanın önemsiz görülmesine rağmen, Highway, medeniyetin yozlaşmasına ve doğanın sömürülmesine dikkat çekmek için kadın bir hilebaz figür kullanır. Post-kolonyal toplumlarda, hilebaz figürü, değişimi etkileme ve kolonyal güçler tarafından dayatılan toplumsal normlara meydan okuma kapasitesi nedeniyle yaygın olarak kullanılır. Highway'ın romanında, bu kadın hilebaz figürü, doğayı ve dişil gücü kişileştirerek yerleşik normlara meydan okumakta ve insanların farklı ideolojilere dayalı olarak ayrıştırılmasını sürdüren sömürgeci inançları ortadan kaldırmaktadır. Bu çalışma, toplumsal cinsiyet rollerinin ve kültürel unsurların, ekofeminist değerlerle uyum içinde, kolektif mücadeleyi amaç edinerek dinamik bir şekilde incelenmesini vurgulamaktadır. Sosyal kimliği dönüştürebilen ve kişinin benlik duygusunun dönüşümünde ve dünya görüşünün gelişmesinde önemli bir rol oynayan, doğayı temsil eden hilebaz figürünü çevresel kimliğin bir sembolü olarak tanımlanarak geleneksek olarak çevre duyarlılığını temsil eden dişi sembollerin geri kazanılmasına katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, hilebaz anlatısını keşfetmek, insanların dengeli ruh sağlığı için doğal dünyayla olan bağlarını keşfetmeleri gerektiğini savunan iyileştirici bir yönelimi temsil etmektedir. Bu makale, Kürk Kraliçesi figürünün zaferinden yararlanarak romanın post-kolonyal eleştiri ile ekofeminist felsefe arasında nasıl bir konum işgal ettiğini araştırmaktadır.

Highway'ın hilebaz figürünün romandaki en belirgin rolü, bir dönüştürücü ve kültürel kahraman, kendilerini ötekileştirilmiş hisseden kardeşlere hitap eden liminal bir figür olarak anlam kazanmasıdır. Romanda kardeşlerin iki kişiliği, iki dili vardır ve iki farklı dünyada yaşamaktadırlar. Cree kardeşler için bu güçlü ve özgün hilebaz figürü, dengesizliğin ve eşitsizliğin hüküm sürdüğü bir dünyada eşitliği yeniden tesis etmektedir. Ulusal, dilsel ve kültürel ayrımları dengeleyen ve bu ayrımların yerli ve medeni taraflarına ışık tutan bir sınır sakini kimliğine sahip olarak tasvir edilmektedir. Cree geleneğini kurtaran ve onu yeniden yapılandıran gizemli Kürk Kraliçesi bu işlev için çok uygun bir figür olarak ortaya çıkarak, kardeşlerin her gün ikilik ve belirsizlik içindeki yaşamlarına dahil olarak onlara bütünleşmenin önemini

hatırlatmaktadır. Böylece Highway, okurlarını konfor sınırlarının ötesine geçmeye ve başka türlü düşünülmemeyecek şeyleri keşfetmeye zorlamaktadır. Okur, iki farklı varoluş arasındaki bölünmeyi ve varlıklar arasında kalmanın sonuçlarını anlamaktadır. Roman, anlatıya yayılan düşünce, konuşma ve eylemin çelişkili ikiliğini simgeleyen bir eşik deneyimidir. Sınırlarda gezinen arafta bir figür olarak hilebazın kendisi, ikili kimlikleri nedeniyle kendilerini marjinalleşmiş ve toplumdan dışlanmış hissedenlere hitap etmektedir. Onların ikiliği, ötekini reddeden bir benlikle değil, iki kimliği harmanlayarak farklı yönlerini kucaklayan bir benlikle ilgilidir. Böylece roman, ayrı kimlikler arasında liminal bir varoluşu vurgularken, sömürgeci ve sömürgeleştirilen ikilik karşıtlıklarına meydan okumaktadır.

Kürk Kraliçesi olarak adlandırılan, hilebaz figürü, doğal çevreyle daimi olarak bağlantılı çevresel kimliğin önemini temsil eder. Highway'in romanında doğal çevre, Kürk Kraliçesi'nin ve Cree kardeşlerin kim olduklarının ayrılmaz bir parçasıdır. Kanada kültürüne asimile olmalarına rağmen, Cree kardeşler doğayı kendilerinin bilişsel temsillerine dahil ederler. Bu anlamda, hilebaz figürünün Cree kardeşlerin doğanın gücüne olan inancını temsil ettiğini söylemek doğru olacaktır. Bu inanç, çevresel kimliğin sürdürülmesi için gizli bir kaynak olarak hizmet etmektedir. Highway, doğayı Kanada kültür ve medeniyetinin sosyal yaşam ve sosyal çatışmalarından farklı olarak tanımlar. Bununla birlikte, Highway, çevresel kimliklerin kaçınılmaz olarak sosyal bir bileşen içerdiğini ve çevresel duyarlılığın sosyal anlama katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır. Cree kardeşler, çevrenin, kimliklerinin doğuştan gelen parçası olarak ruhlarında bulunduğunu kabul edip onaylayana kadar roman boyunca bir iç mücadele yaşarlar. Romanın sonunda Highway, Cree kardeşlerin, kendilerinin doğanın bir parçası olduklarına dair farkındalığa eriştikten sonra ruhsal ve bedensel olarak iyileştiklerini ve bütünleştiklerini göstermektedir. Böylece, Kürk Kraliçe'sinin Öpücüğü romanı, kaynağı yüzyıllar öncesine dayanan ve kadınların temsil ettiği bilginin çevresel farkındalığın özünü temsil ettiğini ve bu bilginin yeniden canlandırılarak çevre ve insan uyumunun sağlanabileceğini örneklendirmektedir.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/4 2024 s. 1460-1468, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**SOSYAL YARDIMLAŞMA BAĞLAMINDA KONUKSEVERLİKTE AĞRI TUTAK
TAYYAR HOCA ÖRNEĞİ**

Bedri Yavuz HATUNOĞLU*

Geliş Tarihi: 14 Kasım 2024

Kabul Tarihi: 9 Aralık 2024

Öz

İyilik kavramı içerisinde çoğunlukla anılan özelliklerden bir tanesi de sosyal yardımlaşmadır. İnsanlık tarih sahnesine çıktığı dönemden itibaren iyilik kavramına önem vermiş ve bu hususu destekleyen öğeleri de teşvik etmiştir. Bu bağlamda, teşvik edilen hasletlerden biri de konukseverliktir. Farklı kültür, etnik yapı ya da dini ayrıma girmeden hangi insan topluluğuna bakılırsa bakılsın hepsinde misafirperverliğin övüldüğü görülmektedir. Bu bakımdan ilgili haslette öncü olan kişilerin de övgülerle kuşaktan kuşağa nakledildiği bilinmektedir. Araştırmamıza konu olan Tayyar Uzun (Tayyar Hoca) da kitlelere mal olmuş ve konukseverliği ile herkesin takdirini kazanan bir şahıs olmuştur. Dolayısıyla bu araştırma onun söz konusu hasletlerini ve bunun yansımalarını analiz etme amacı gütmektedir. Araştırma örnekleminin verileri neticesinde Tayyar Hoca'nın yaşadığı dönemde önemli bir sosyal yardımlaşma açığını kapattığı görülmüştür. Tayyar Hoca'nın konukseverliğinde Türk-İslam kültürü de belirleyici bir unsur olmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sosyal sorumluluk, konukseverlik, cömertlik, Türk-İslam kültürü, Ağrı / Tutak.

**THE EXAMPLE OF TAYYAR HOCA FROM AĞRI TUTAK IN
HOSPITALITY WITHIN THE CONTEXT OF SOCIAL ASSISTANCE**

Abstract

One of the features often mentioned within the concept of goodness is social assistance. Since humanity appeared on the stage of history, it has valued the concept of goodness and encouraged elements that support this aspect. In this context, one of the encouraged virtues is hospitality. Regardless of different cultures, ethnic structures, or religious distinctions, it is observed that hospitality is praised in all human communities. In this regard, it is known that individuals who are pioneers in this virtue are praised and passed down from generation to generation. The subject of our research, Tayyar Hoca, is a person who has become renowned among the masses and has earned everyone's admiration for his hospitality. Therefore, this research aims to analyze his aforementioned virtues and their reflections. The data from the research sample indicates that Tayyar Hoca filled a significant social assistance gap during his time. The Turkish-Islamic culture has also been a decisive factor in Tayyar Hoca's hospitality.

Keywords: Social responsibility, hospitality, generosity, Turkish-Islamic culture, Ağrı / Tutak.

* Dr. Öğretim Üyesi; Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi. yhatunoglu@gmail.com

Giriş

İyilik, bireyler ve toplumlar arasındaki ilişkilerin temelini oluşturan etik bir davranış biçimi olarak tanımlanabilir. Toplumsal dayanışmayı artıran, bireylerin birbirlerine olan güven duygusunu güçlendiren ve sosyal sermayeyi zenginleştiren iyilik, insanın kendini ve çevresini dönüştürme kapasitesini ortaya koyar. İyilik yalnızca bireysel bir erdem değil, aynı zamanda kolektif refahın da bir aracı olarak görülmelidir. İyilik kavramı, bireysel düzeyde olumlu duygulara katkıda bulunurken, toplumsal düzeyde güven, dayanışma ve ortak değerlerin oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır. Toplumların iyilik anlayışları birbirinden farklılık göstermekle birlikte temelde yardımlaşma, dayanışma, konukseverlik gibi davranışlar birbirine benzer şekilde görülür.

Türk toplumlarının önemli özelliklerinden birisi konuksever olmalarıdır. Bilindiği üzere Türk-İslam töresinde, konuğu iyi misafir etmek ve ona karşı görevlerini yerine getirmek her zaman önemli bir davranış biçimi olmuştur. Bu bakımdan Türk toplumu içinde yaşayan herhangi birinin ilgili durumdan vareste kalması düşünülememektedir (Doğan, 2011, s. 28).

Arap dilinde *müsafir* olarak geçen ve *yolcu* anlamına gelen kavram Türkçede *konuk* kelimesi ile karşılanmaktadır. Türkçede bulunan *ziyafet* kelimesinin de yine Arapça *dayf* kelimesi kökenli olduğu ve konuk anlamına geldiği bilinmektedir. İlgili kavramın Kur'an'da da yine konuk anlamında geçtiği görülmektedir (Çağrı, 2020: 171).

Türk alan yazınında konukseverliğin erdem sayıldığı önemli metinlerden biri de *Dede Korkut Hikâyeleri*'dir (Altunbay, 2016; Aydın, 2019; Cebeci, Belet ve Türe, 2013; Durkaya, 2022; Özbay ve Tayşi, 2011). Bu bağlamda ilk değinilecek nokta, Dede Korkut'un konuk gelmeyen evi uğursuz biçiminde nitelendirmesidir. Buna ilave olarak Dede Korkut, konuk gelmeyen evi siyah rengi ile özdeşleştirmektedir. Türk kültüründe siyah ya da diğer adıyla kara rengi dua almayan, bereketsiz ve lanetli anlamlarına gelmektedir. Görüldüğü üzere Türk kültürünün önemli bir figürü olan Dede Korkut, konuk gelmeyen evi bereketsiz biçiminde anlamlandırarak konukseverliğe ciddi vurgu yapmaktadır (Özmen, 2020, s. 48).

Konukseverliğin önemli boyutlarından bir tanesi de özellikle köylerden gelen misafirlerin ağırlanması için hazırlanan mekânlardır. Bunların da çoğunlukla köy odası olarak adlandırılan yerler olduğu anlaşılmaktadır. İlgili mekânlarda köye gelen satıcı, çoban ya da bir sanat erbabı barındırılmaktadır. Söz konusu köy odalarının sadece gelen konukları ağırlama yanında sosyal birtakım etkileşimlerin de yeri olduğu gözlemlenmektedir. Köy odalarında köyde yaşayan erkeklerin toplanıp çeşitli meseleler üzerinde durduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca yaşça büyük olanların yaşam serüvenleri ve tecrübelerini genç kuşaklara aktarmaları da ilgili mekânların sosyal etkileşime katkısı olarak değerlendirilebilir (Gürsoy, 2022, s. 173).

Yukarıda işaret edilenler çerçevesinde bu çalışmada, sosyolojik anlamda karizmatik bir şahıs olan Tayyar Hoca namıyla tanınan kişinin Ağrı'nın Tutak ilçesinde icra ettiği konukseverlik üzerinde durulacaktır. Konukseverlik anlamında oldukça önemli bir üne sahip Tayyar Hoca'nın sosyal bütünleşmeye ciddi anlamda katkıda bulunduğu anlaşılmaktadır.

1. Yöntem

Araştırmada nitel yöntem belirlenmiştir. Çalışmanın modeli ise Anlatı Araştırması'dır. Veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. İlgili mülakatta Tayyar Hoca'yu tanıyan 11 kaynak kişiye çeşitli sorular sorulmuştur. Söz konusu sorular şunlardır:

1. Kendinizi tanıtır mısınız?
2. Araştırmamızın konusu olan Tayyar Hoca ile ilgili bilgi verir misiniz?
3. Tayyar Hoca diye bilinen konukseverliği ile ünlü şahsa yakınlığınız nedir?
4. Konukseverlik sizin için ne ifade ediyor?
5. Mevcut konukseverlik tanımınızda Tayyar Hoca nasıl bir yere oturmaktadır?
6. Tayyar Hoca'nın konuksever olarak anılmasının sizce temel nedenleri nelerdir?
7. Tayyar Hoca'nın konukseverliğinin sizce topluma ne tür faydaları olmuştur?
8. Tayyar Hoca'nın konukseverliğinin sizce bugüne nasıl mesajları olabilir?
9. Tayyar Hoca'nın konukseverliğinin sizce bugün uygulanamayacak yönleri var mıdır?
10. Bugün Tayyar Hoca'nın konukseverlik anlayışına neler eklenebilir?

Araştırmaya katılan kaynak kişilerin ilgili sorulara verdikleri yanıtlar anlayıcı/açıklayıcı biçimde analiz edilmeye çalışılmıştır.

2. Sınırlılıklar

Araştırmanın evreni Tayyar Hoca'yı tanıyan ve duyan kişiler ile sınırlıdır. Araştırmanın örneklemini, Tayyar Hoca'nın vefatının üzerinden yaklaşık elli yıl geçmesi nedeniyle onu duyan ve tanıyan 11 kişiye ulaşılabildiği için 11 sayısı ile sınırlıdır. Dolayısıyla bir diğer sınırlılık da budur. Araştırma, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış derinlemesine mülakat ile sınırlı tutulmuştur.

3. Örneklem Verilerinin Analizi Neticesinde Oluşan Başlıklar

Örneklem verileri ışığında; Tayyar Hoca'nın karizmatik kişiliği, konukseverlik kavramının tanımı, Tayyar Hoca'nın sosyal dayanışmaya katkıları ve son olarak Tayyar Hoca'nın konukseverlik anlayışının bugüne iz düşümleri olmak üzere dört farklı kategori oluşmuştur. İlgili kategoriler, örneklemden elde edilen verilerin analizi neticesinde ele alınacaktır.

3.1. Tayyar Hoca'nın Karizmatik Kişiliği

Örneklemlerin verdiği cevaplar neticesinde ilk ortaya çıkan olgu Tayyar Uzun'un (Tayyar Hoca'nın) karizmatik bir kişiliğe sahip olduğudur. Çalışmaya katkı yapan kaynak kişilerin hepsi Tayyar Hoca'nın konuksever özelliğine vurgu yapmaktadır. Tayyar Hoca, Ağrı'nın Tutak ilçesinde Hicri takvime göre 1300 yılında doğmuştur. İlgili yıl miladi takvime uyarlandığında tahmini olarak 1883 yılına tekabül etmektedir. Bu bağlamda Tayyar Hoca'nın yine tahmini olarak 19. yüzyılın son çeyreğinde doğduğunu söylemek mümkündür. Tayyar Hoca'nın din eğitimi ağırlıklı bir tahsil gördüğü bilinmektedir. Tayyar Hoca Birinci Dünya Savaşı esnasında Rus Ordusu'na karşı Tutak Karapapak Hamidiye Alayı'nda görev yapmış olduğu kaynaklarca sabittir. Yine Tayyar Hoca'nın söz konusu savaş sırasında Alay Komutanı Kadir Bey'in (Kadir Kılıç) muhabere görevini icra ettiği ve savaş esnasında yaralandığı saptanmıştır. Kadir Bey'in şehadetine tanıklık etmiştir. Bu bakımdan Tayyar Hoca'nın gazi unvanına sahip olduğu görülmektedir. Onun bu özellikleri karizmasının şekillenmesinde önemli ölçüde rol oynamıştır. Çünkü savaşta göstermiş olduğu dirayet Türk halkının ona saygı ve sevgi duymasında başat bir rol oynamıştır.

Birinci Dünya Savaşı sonrasında Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurulması neticesinde Tayyar Hoca Ağrı'nın Tutak ilçesinde ikamet etmiştir. Söz konusu ikamet esnasında Tayyar Hoca'nın savaşta göstermiş olduğu dirayetin benzerini bu sefer halka hizmette konukseverlik boyutuna taşıdığı anlaşılmaktadır. Nitekim örneklem içerisinde bulunan kaynak kişilerin vermiş olduğu cevaplar da ilgili hususu desteklemektedir. Örneğin, *“Tayyar Hoca olarak bildiğimiz büyüğümüzü görmedim ancak onunla ilgili sofrası yerde odasında (evden ayrı bağımsız olarak yapılmış, müstakil sırf misafirler için yapılmış) geleni gideni ağırlayan, yemek yediren, yolda kalmış otel gibi odasında yatıran yediren, hayvanını ahırında barındıran bir hizmet ehli biri olarak öğrendim. O yapıyı gördüm; toprak yapı, o güne göre güzel bir avlu geniş bir oda, yol kenarındaydı.”* (K1, evli, 1959 doğumlu, MEB yönetici emekli) cevabı çalışma açısından oldukça dikkat çekicidir.

Çalışmaya katkısı olan kaynak kişinin vermiş olduğu cevapta ilk öne çıkan ögenin Tayyar Hoca'nın karizmatik kişiliği olduğu görülmektedir. Devamında öne çıkan ögenin ise, otel ve han gibi konaklama imkânının olmadığı bir dönemde Tayyar Hoca'nın kendi evine bitişik bir surette inşa ettiği “konak odası” olduğu görülmektedir. İlgili oda ilçeye gelen misafirleri ağırlamak için inşa edilmiştir. Konak odasını bizzat görmüş olan kaynak kişinin ifadesinden de anlaşılacağı üzere söz konusu yapı dönemin şartlarının üzerinde bir konfor imkânı sunmaktadır. Dolayısıyla bu durum da Tayyar Hoca şahsında Ağrı'nın Tutak ilçesinin misafirperverliğe bakış açısını yansıtan çok önemli bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

Kaynak kişinin ifadesinde dikkat çeken bir diğer hususun da konak evinin sosyal dayanışmaya olan katkısıdır. Yine yukarıda belirtildiği üzere otel ve han gibi konaklama imkânının olmadığı bir dönemde Tayyar Hoca'nın ilçeye gelen misafirleri kendi olanakları ölçüsünde ağırlaması sosyal dayanışmaya o dönemde büyük bir katkı sunmuştur. Söz konusu durum da Ağrı Tutak ilçesine yapılmış önemli bir sosyal hizmet olarak değerlendirilebilir.

Bir diğer kaynak kişinin ifadesi ise şöyledir: *“Tayyar Hoca'nın konağı sadece yolcu veya misafirleri ağırlamazdı. O zamanlar yatılı okul yoktu. İlçeye okumaya gelen köylü çocuklar Tayyar Hoca'nın konağında kalırdı. Allah hayrını kabul etsin. Nice köylü çocuklar onun sayesinde okuyarak neralere geldiler.”* (K2, evli, 1950, öğretmen emeklisi).

İlgili kaynak kişinin ifadesi doğrultusunda Tayyar Hoca'nın konağının âdeta bir yurt vazifesi gördüğü de dikkat çekmektedir. Dönemin şartları dikkate alındığında devletin yetişemediği noktalarda bu tarz sorumluluk sahibi vatandaşların söz konusu açıkları kapatmada önemli bir vazife üstlendiği anlaşılmaktadır. Nitekim birçok cevhere sahip ama imkânı olmayan köy çocukları Tayyar Hoca'nın konağı vasıtasıyla eğitim hayatına devam edebilmiştir. Söz konusu durumun da toplumsal dayanışmaya örnek teşkil eden bir yanı bulunmaktadır.

Yukarıdaki iki örnek bağlamında Tayyar Hoca'nın kitlelere mal olması durumunun son derece somut olaylara dayandığı anlaşılmaktadır. Çünkü farklı etnik, kültürel yapıdaki birçok kimsenin ortak şahadetiyle Tayyar Hoca din, dil, ırk, kültür ayrımı yapmaksızın herkese konağının kapılarını açmıştır. Bu bağlamda onun iyi olarak hatırlanması ve kamuya mal olan ismi birçok kişinin tanıklığına dayanmaktadır.

3.2. Konukseverlik Kavramının Tanımı

Araştırmanın konusu olan konukseverlik kavramına Tayyar Hoca'nın birtakım katkıları olduğu görülmektedir. Nitekim bir kaynak kişi şu hususa dikkat çekmektedir: *“Tayyar Hoca tanıdık tanımadık ayırmadan hatta yedi yabancıyı konağında ağırlardı. Misafirlerine çok iyi davranır, onları Allah'ın emaneti olarak görürdü.”* (K3, dul, 80 yaşında, çiftçi).

Kaynak kişinin ifadesi doğrultusunda Tayyar Hoca'nın yakın akraba, eş veya dost demeden herkesi kucaklayan bir anlayışta olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü Tayyar Hoca elinde bulunan imkânları herkese ayırım yapmaksızın cömertçe sunmuştur. Dolayısıyla ilgili durumun da toplumsal bütünleşmeye olumlu katkılar sağladığı açıktır. Tayyar Hoca'nın bu davranış tarzında Türk-İslam motiflerinin de önemli bir motivasyon kaynağı olduğu saptanmıştır. Çünkü kaynak kişinin ifadesinde geçen *“...onları Allah'ın emaneti olarak görürdü.”* kısmı söz konusu teze delil teşkil etmektedir.

Başka bir kaynak kişi ise şu hususa dikkat çekmektedir: *“Öyle zaman olurdu ki konağın misafirlerinin çoğu mektep talebeleri olurdu.”* (K4, Evli, 75 yaşında, hayvancılıkla iştilal). İlgili ifade neticesinde Tayyar Hoca'nın konukseverliğinin köy çocuklarının eğitim hayatlarına devam etmeleri için önemli bir cesaret kaynağı olduğu ortaya çıkmaktadır. Çünkü dönemin şartları düşünüldüğünde Tayyar Hoca'nın konağının okumak isteyen ama imkânları olmayan dar gelirli vatandaşların çocuklarının da eğitim alabilmeleri noktasında büyük bir olanak oluşturduğu gözlemlenmektedir. Tayyar Hoca'nın konağında kalan köylü çocukların kendileri gibi olan akrabalarına örnek teşkil etmeleri ilçenin eğitim öğretim hayatına ciddi açılımlar kazandırmıştır.

3.3. Tayyar Hoca'nın Sosyal Dayanışmaya Katkıları

Sosyal dayanışma boyutunda Tayyar Hoca'nın dikkat çeken ilk yönünün konağının misafirliklerine sunduğu yeme içme olanaklarının zenginliğidir. Bu bağlamda bir diğer kaynak kişi şunları söylemiştir: *“Tayyar Hoca Allah ondan razı olsun kendi eliyle sinilerle sofrayı kurar misafirlerine ikramda bulunurdu. Çoğu zaman kendi evinde hane halkına yedirmediği güzellikle yemekleri misafirlerine yedirirdi. Misafirlerinin hayvanlarının yemine kadar tüm ihtiyaçlarını gözetirdi.”* (K5, evli, 77 yaşında, esnaf).

Kaynak kişinin ifadesi doğrultusunda Tayyar Hoca'nın misafirlerini kendi ailesinin önüne geçirdiği anlaşılmaktadır. Çünkü Tayyar Hoca, kendi ailesine sunmadığı olanakları misafirlerine sunmaktadır. İlgili durum da sosyal dayanışma açısından oldukça önem arz etmektedir. Bunun yanında Tayyar Hoca'nın misafirlerinin hayvanlarına sadece barınma değil aynı zamanda yem imkânını da sunması onun konukseverliğinin boyutlarını anlama ölçüsünde önemlidir. Ayrıca misafirlerinin elde ettikleri imkânlar ve bunları farklı yerlerde anlatmaları Tayyar Hoca şahsında Tutak ilçenin namı açısından da oldukça dikkate değerdir.

Araştırmanın örneğinde yer alan bir diğer kaynak kişi ise yukarıda değindiğimiz hususa şu katkıda bulunmuştur: *“Tayyar Hoca'nın misafirperverliğini rahmetli babamdan duydum. Hatta Ağrı merkezde ikamet eden yaşlılar da zaman zaman onun cömertliğinden bahsederlerdi.”* (K6, evli, 55, tüccar).

Tayyar Hoca'nın konağının sosyal dayanışmaya bir diğer katkısını ise şu örneklemin ifadelerinde görmekteyiz: *“Tayyar Hoca'nın konağı köyden gelen hastalara da yardımcı olurdu. Tedavi için köyden gelenler en azından tedavi süresi boyunca konakta kalırlardı. Böylece ihtiyaçları olan kalacak bir yer bulmuş olurlardı. Ayrıca köylerden ilçeye herhangi bir iş için*

gelen köylüler dönüncüye kadar binek hayvanlarını Tayyar Hoca'nın konağına bağlarlardı. Bu süre zarfında söz konusu hayvanların yem ihtiyaçları karşılanırdı.” (K1, evli, 1959 doğumlu, MEB yönetici emekli).

Görüldüğü üzere Tayyar Hoca'nın konağı sosyal dayanışma hususunda sağlık noktasında da önemli hizmetlerde bulunmuştur. Çünkü köyde yaşayan vatandaşlar hastane ihtiyaçları için ilçeye geldiklerinde konak onlar için tedavi müddetince önemli bir mekân olmuştur.

3.4. Tayyar Hoca'nın Konukseverlik Anlayışının Bugüne İzdüşümleri

Tayyar Hoca'nın bugün hâlâ Ağrı'da bilinen bir sima olarak anılması ve cömertliğine işaret edilmesi onun bugüne yansıyan birçok yönü olduğunu göstermektedir. Bu hususa delil niteliğinde bir başka kaynak kişi şu ifadelerde bulunmaktadır: *“Tayyar Hoca'nın cömertliğine şahit oldum. Onun misafirperverliği, izzet-i ikramı beni çok etkiledi. Ben de imkânlarım ölçüsünde; yaşlı, yolda kalmış insanlara yardımcı olmaya çalıştım.”* (K1, evli, 1959 doğumlu, MEB yönetici emekli).

Kaynak kişinin ifadesi Tayyar Hoca'nın iyiliğinin kendi boyutunda kalmadığını göstermektedir. Çünkü Tayyar Hoca'nın konukseverliği yaşadığı dönemde onun yardımlarına şahit olanları da teşvik etmiştir. Bu bakımdan iyilik bireysel boyutta kalmamış, görece kitlelere mal olmuştur. Dolayısıyla sorumluluk sahibi bir vatandaşın ektiği iyilik tohumları kendi dönemini de aşarak kendinden sonraki kuşakları olumlu yönde etkilemiştir.

4. Sonuç

Örneklem cevapları ışığında Tayyar Hoca'nın, konukseverlik tanımına önemli katkılar sağladığı görülmüştür. Tayyar Hoca sıradan bir konukseverlik anlayışının dışında kimseyi herhangi bir farklılığandan dolayı ayırmaksızın misafir etmiş, başka bir ifade ile söylemek gerekirse elindeki imkânları ihtiyaç sahibi herkesle paylaşmıştır. Bu bakımdan onun insan merkezli bakış açısı farklılıkların bir arada, uyumlu bir şekilde yaşayabileceğine olan inancı artırmıştır. Dolayısıyla söz konusu durumun sosyal bütünleşme açısından yeni kurumuş bir cumhuriyette hayati önem arz ettiği görülmektedir. Dönemin şartları düşünüldüğünde Tayyar Hoca'nın yüklenmiş olduğu bu sorumluluk devlet-millet bütünleşmesi açısından emsalsiz bir örnek teşkil etmektedir. Çünkü genç Cumhuriyet, her ne kadar elinden gelenin ötesinde toplumsal yükümlülüklerini yerine getirmeye çalışsa da taşrada istenilen düzeyde ulaşamadığı yerlerin olduğu da bilinmektedir. Tam da bu noktada Tayyar Hoca gibi özverili, yardımsever kişiliklerin konukseverlikleri söz konusu açığı kapatmada önemli bir sosyal fonksiyon icra etmiştir.

Tayyar Hoca'nın sosyal dayanışmaya olan bir diğer katkısı da iyiliğin teşvik edilmesidir. Kendisinden daha varlıklı kimselerin yapmadığı bir konukseverlik faaliyetine girişmiş, neticede onun bu cesareti kendisinden daha varlıklı kimseleri de teşvik etmiştir. Bunun yanında hasbelkader onun konağında misafir olmuş kişiler de bu iyilikten etkilenmiş ve kendi imkânları çerçevesinde onlar da konuk ağırlamaya başlamışlardır. Dolayısıyla Tayyar Hoca'nın Ağrı ili Tutak ilçesinde başlatmış olduğu bu örnek davranış söz konusu ilçenin sınırlarını aşmış ve il geneline yayılmıştır.

Tayyar Hoca'nın konukevinin sosyal fonksiyonlarından biri de eğitime olan katkısıdır. Şöyle ki, okumak üzere ilçeye bin bir meşakkat ve fedakârlıkla gelen ihtiyaç sahibi köylü çocuklarını konağında misafir etmiştir. Bu misafirperverliği yaşayan ihtiyaç sahibi çocuklar yaşadıkları yerlerdeki diğer ihtiyaç sahibi çocukları haberdar ederek onların da eğitim hayatlarına

devam edebilmelerini sağlamışlardır. Bu bağlamda Tayyar Hoca'nın konukseverliği Tutak ilçesi ve köylerinde eğitime sağladığı bu değerli katkıyla da anılmaya başlamıştır. İlgili konağın, imkânı olmayıp eğitim almak isteyen çocuklar açısından hayati bir olanak sağlaması da önemlidir.

Kaynaklar

- Altunbay, M. (2016). Temel bir değer olarak Dede Korkut'ta misafirperverlik ve izzeti ikram. *Akademik Bakış Dergisi*, 56, 359-371.
- Aydın, O. (2019). Dede Korkut Hikâyeleri'nden günümüze Türk ikram kültürü. (Ed. A.F. Arıcı ve M. Başaran). *"Millî" Eğitim Üzerine Yazılar* içinde (s. 43-54), Ankara, Efe Akademi.
- Cebeci, H., Belet, D. ve Türe, H. (2013). Dede Korkut Hikâyelerinde yer alan değerler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 294-321.
- Çağrı, M. (2020). Misafir. *TDV İslam Ansiklopedisi* içinde (Cilt 30, s. 171-172), Ankara: TDV.
- Doğan, P. D. C. (2011). Kazak Türklerinde konukseverlik ve konuk ağırlama. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 36, 27-44.
- Durkaya, H. (2022). Ahlaki mesnevilerde misafirlik kavramı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 28, 369-382.
- Gürsoy, E. (2022). Süslemeli bir köy odası: Selçukler kasabası hacıların odası, *Millî Folklor*, 17(134), 172-81.
- Özbay, M. ve Karakuş Tayşı, E. (2011). Dede Korkut Hikâyeleri'nin Türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 21-31.
- Özmen, F. (2020). Dede Korkut Hikâyelerinde konukseverlik üzerine bir değerlendirme. *AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 8(20), 45-63. [Doi:10.31126/akrajournal.632898](https://doi.org/10.31126/akrajournal.632898).

Extended Abstract

One of the universal common values among people is hospitality. Although the way of showing hospitality changes as the social fabric diversifies, in general, the concept of hosting guests has been accepted as a virtuous behavior in every society. When we look at Turkish society, hospitality, or "konukseverlik" in pure Turkish, has been a distinguished quality both before and after the adoption of Islam by the Turks. In the Dede Korkut stories, one of the most important written sources of Turkish culture, hospitality is counted among the essential qualities of a mature person. In the Dede Korkut stories, a house that does not receive guests is considered unlucky. So much so that Dede Korkut equates a house that does not receive guests with the metaphor of black/darkness, which is considered another sign of bad luck in Turkish culture. Guests and hospitality, on the other hand, are symbolized with the terms white/light/bright, which are considered auspicious in Turkish culture. Moreover, both a house that receives guests and welcoming guests with a smiling face, offering them treats, and making them feel comfortable as if they were in their own home are seen as a means of bringing abundance, peace, and sustenance, and most importantly, pleasing God. Indeed, the widely used phrase "God's guest" in Turkish language embodies this understanding.

The situation is no different in the Tutak district of Ağrı province, where Turkish-Islamic culture is very vibrant. The understanding of hospitality in this district is at the average level of Turkey. However, Tayyar Hoca, who was born and raised in Tutak and is also the subject of this study, has managed to elevate both his and his community's perception of hospitality beyond the ordinary. For this reason, Tayyar Hoca's extraordinary understanding of hospitality deserves an academic study. This study aims to determine what contributions Tayyar Hoca's micro-level efforts have made to the macro-level social fabric. When examining the literature on hospitality in relation to Turkey's social fabric, no study about Tayyar Hoca has been found. Therefore, our study is considered to have an important original aspect. It is hoped that examining Tayyar Hoca's hospitality will provide significant insights into the understanding of hospitality in both Ağrı province and Turkey. First and foremost, Tayyar Hoca is known for his charismatic personality. He served as a communication personnel in the Hamidiye Karapapak Regiment during the Ottoman-Russian War and witnessed the martyrdom of Regiment Commander Kadir Bey. This recognition from the wartime gave him significant charisma in the eyes of the community. In later periods, he further enhanced his existing charisma with his generosity and hospitality. Therefore, Tayyar Hoca became a well-known, loved, and respected figure, especially in the Tutak district. The first notable aspect of Tayyar Hoca's hospitality is that he unconditionally utilized his resources for everyone. Considering the economic conditions of the early 20th century, his extraordinary generosity, centered on human values, is a testament to the uniqueness of his hospitality.

Another indication of the uniqueness of Tayyar Hoca's hospitality in his environment is that he performed these acts of kindness while having an average income. He carried out these activities with a lower income than those who were richer and wealthier. Seeing this, the leading figures of Tutak, and later the people of Tutak, adopted and practiced hospitality above the average level. Thus, Tayyar Hoca became a reference figure in terms of generosity and hospitality from Tutak to the whole of Ağrı. Now, everyone, regardless of their income level, adopted this new understanding of hospitality. In this context, the traditional understanding of hospitality towards relatives and acquaintances extended to everyone, known or unknown. Another contribution of Tayyar Hoca's understanding of hospitality to the social fabric occurred within the framework of educational activities. In the conditions of the time when there were no student dormitories, he provided accommodation for students who came to Tutak from villages to study and had no place to stay. Many students were able to continue their education thanks to the opportunities provided by Tayyar Hoca. In this respect, the feature of Tayyar Hoca's mansion brought a new dimension to the traditional understanding of hospitality. Moreover, considering the economic conditions of the time, he provided a significant public service by filling in the gaps where the newly established republic could not fully reach the countryside.

Another social benefit of Tayyar Hoca's mansion was providing accommodation for patients who came from villages for treatment. They met their significant needs by staying at Tayyar Hoca's mansion during the treatment period they had to spend in Tutak. This facility of Tayyar Hoca's mansion also made important contributions to social fabric and community cohesion. In line with the traditional understanding of hospitality, the sheltering and feeding needs of guests' animals were also met at Tayyar Hoca's mansion. Even the animals of villagers who came to the district for a day had their needs met at Tayyar Hoca's mansion until they returned to their villages. As a result, Tayyar Hoca became an important figure who met

many social needs from education to culture, health to shelter through his mansion. Thus, he made significant contributions to social solidarity and integration with his means.

A qualitative method has been adopted in this study. A semi-structured interview was conducted with the sample group as a data collection technique. Interviews were conducted with key informants who knew Tayyar Hoca. The sample group includes 11 people, one of whom is his grandchild. The historical interval between the period he lived and today has affected the limitation of the sample group to 11 people, which is one of the limitations of this study.

The obtained data were evaluated with Weber's interpretive/explanatory analysis approach. The results that emerged from the data were also compared with the existing literature from a historical perspective.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/4 2024 s. 1469-1481, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

ÖĞRENCİLERİN KONU VE ANA FİKİR BELİRLEME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ*

Aydın BULUT**

Şafak KAMAN***

Geliş Tarihi: 15 Haziran 2024

Kabul Tarihi: 2 Aralık 2024

Öz

Bu çalışmada ilkokul üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar öğrenim görmekte olan öğrencilerin konu ve ana fikir bulma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde bulunan devlet okullarında öğrenim görmekte olan öğrenciler arasında 506 öğrenci random yoluyla belirlenerek toplanmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen "Konu ve Ana Fikir Belirleme Testleri" kullanılarak toplanmıştır. Üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar her sınıf düzeyinde ayrı ayrı 10 tanesi "konu belirleme" 10 tanesi "ana fikir belirleme" den oluşan 20 soruluk testler oluşturulmuştur. Çalışma sonunda öğrencilerin konu ve ana fikir belirleme puanlarına ilişkin genel ortalamasının 100 üzerinden 58,15 olduğu görülmektedir. Bir metnin ya da paragrafın anlaşılmasının iki temel unsuru o metne ilişkin konunun ve ana düşüncenin ortaya konması olduğu düşünüldüğünde elde edilen ortalamanın istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim, konu, ana fikir, anlama

AN INVESTIGATION OF STUDENTS' LEVEL OF TOPIC AND MAIN IDEA IDENTIFICATION

Abstract

The aim of this study is to longitudinally determine the level of students' ability to identify the topic and main idea from third grade to eighth grade. The data for the study was collected from 506 students, randomly selected from state schools in Ankara during the 2023-2024 academic year. The data was gathered using the "Topic and Main Idea Identification Tests" developed by the researchers. For each grade level, from third to eighth grade, separate tests consisting of 20 questions were prepared, with 10 questions on "topic identification" and 10 on "main idea identification." At the end of the study, it was found that the overall average score of students on topic and main idea identification was 58.15 out of 100. Considering that the two essential elements of understanding a text or paragraph are identifying its topic and main idea, the obtained average is not at the desired level.

Keywords: Elementary education, subject, main idea, comprehension.

* Bu çalışma, 10. Uluslararası Ankara Bilimsel Araştırmalar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör. Dr.; Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi. afgblt342200@gmail.com

*** Dr. Öğretim Üyesi; Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi. safakkaman@gmail.com

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 03.04.2024 tarih ve 35 sayılı karar.

Giriş

Öğrencilerin okuduğunu anlamaları eğitim ortamında kritik bir öneme sahiptir. Okuduğunu anlama becerisi sadece Türkçe derslerinde değil, tüm akademik alanlarda başarılı olmanın temelini oluşturur. Etkili metin okuma ve anlama, öğrencilerin eleştirel düşünme, analiz yapma ve problem çözme yeteneklerini geliştirir. Bu yetenekler, öğrencilerin bilgiye erişimlerini, bilgiyi yorumlama ve kullanma kapasitelerini artırarak akademik başarılarını doğrudan etkiler. İyi bir okuma ve anlama becerisi, yaşam boyu öğrenmenin de temelini oluşturur ve öğrencilerin hem kişisel hem de sosyal yaşamlarında başarıya ulaşmalarını destekler. Bu nedenle, öğrencilerin metin okuma ve anlama becerilerini geliştirmek, eğitimin her aşamasında öncelikli hedef olmalıdır.

Okuma, bir kişinin yaşamı boyunca sahip olacağı önemli becerilerden biridir. Akademik başarı için önemli bir belirleyici olan okuma becerisi (Özdemir ve Kıroğlu, 2019) aynı zamanda okuduğunu anlama ile birlikte bireye farklı bakış açıları kazandırarak yaşamı yeniden anlamlandırmaya fırsat sağlayan becerilerdir (Er, 2018; Kuşdemir ve Güneş, 2014). Bu yüzden, okuma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar süreklilik göstermektedir (Özdemir ve Kıroğlu, 2019). Türkçe dersinin temel hedeflerinden biri de okuduğunu anlayan bireyler yetiştirmektir. Bireyin anlama sürecini tamamlaması için okuduğunu anlamlandırması, zihninde yapılandırması ve okuduğundan bir sonuç çıkarabilmesi beklenilmektedir (Kanık Uysal ve Gültekin Pala, 2022). Okuma, metinden anlam çıkarmayı temel amaç edindiği için bu süreci etkileyen unsurlar büyük önem taşımaktadır. Anlam kurma sürecinin karmaşık bir süreç olduğu (National Reading Panel, 2000) düşünüldüğünde anlamayı dolaylı veya doğrudan etkileyen becerilerden konu ve ana fikir bulma becerileri önem kazanmaktadır. Jitendra ve Gajria (2011) da bu tür becerilerin okuma eğitimi üzerinde kabul edilen akademik hedefler arasında yer aldığını ifade etmiştir.

Türkiye, uluslararası düzeyde yapılan okuduğunu anlamının değerlendirildiği PIRLS ve PISA gibi sınavlara katılmakta ve elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde sorunlar yaşadığı görülmektedir (Kanık Uysal ve Gültekin Pala, 2022). Ayrıca yapılan araştırmalar da ülkemizde okuduğunu anlama becerisinin yeterince gelişmediğini ortaya koymaktadır (Ekşioğlu, Demirtaş ve Demirkol, 2018; Sidekli, 2005; Temizkan ve Sallabaş, 2015; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010; Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010). Bu durum, okuma becerilerini geliştirmek için eğitim sisteminde yapılması gereken iyileştirmelerin gerekli olduğunu göstermektedir.

İlgili literatürde okuma tanımının farklı açılardan ele alınarak yapıldığı görülmektedir (Anderson, Hiebert, Scott ve Wilkinson, 1985; Brassell & Rasinski, 2008; Güneş, 2015; Mikulecky, 2008; Şengül & Yalçın, 2004). Yaygın olarak yapılan tanıma göre okuma; “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir ve akıcı bir şekilde gerçekleşmesi gerekmektedir” (Akyol, 2019). Yazar okuyucu etkileşimi, okuyucunun metinler üzerinden metni analiz etmesiyle metnin içeriğine ulaşmasıdır (Piltin, 2007). Okuyucunun metni kavraması için, metinde açıkça belirtilen ve belirtilmeyen bilgileri analiz etmesi, ana ve yan düşünceleri ayırabilmesi ve metni özetleyebilmesi için önemli detayları belirlemesi gereklidir (Ülper, 2010). Metnin içeriğini çözümlenmede, konuyu, ana fikri ve

yardımcı fikirleri belirleme, o metni anlamının temel teknikleri arasında yer almaktadır (Özbay, 2014).

Ana fikir, bir metinde vurgulanan temel düşünce, yazarın iletmek istediği ana mesaj ve okuyucunun çıkarması gereken öz olarak açıklanabilir (Kanık Uysal ve Gültekin Pala, 2022). Ana fikrin belirlenmesinde, ana fikir ile konu arasındaki ilişki, metnin türü ve yapısı, önemli fikirlerin tespiti, ulaşılan ana fikrin doğruluğunun kontrol edilmesi ve yardımcı stratejilerin kullanımı önemli faktörler olarak kabul edilmektedir (Duffelmeyer ve Duffelmeyer, 1991; Hall, 2004; Jitendra, Hoppes ve Xin, 2000; Pilten, 2007). Metni anlamının ötesine geçerek metinden çıkarım yapmayı gerektiren ana fikri belirleme zor bir beceridir (Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2013). Öğrencinin, okuduğu metnin yapısını, amacını ve işlenen konunun ele alınış biçimini fark etmesi gerekmektedir (Ülper, 2011). Öğrencilerin ana fikri belirleme becerisi kendi başlarına geliştirebilecekleri beceriler olmayıp sınıf ortamında bu becerilerin kazandırılması gerekmektedir (Ateş ve Yıldırım, 2013). Yapılan çalışmalar öğrencilerin bu konuda zorlandığını ortaya koymaktadır (Chang ve Ku, 2014; İltter, 2018; Kathleen, 2015; Kuşdemir ve Katrancı, 2016; Özdemir ve Kiroğlu, 2019).

Bu bağlamda konu ve ana fikir belirleme, öğrencilerin bilgiyi derinlemesine kavramalarına, eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmelerine ve etkili iletişim becerilerini güçlendirmelerine katkı sağlayabilir. Ayrıca bu beceriler, öğrencilerin akademik başarılarına ve genel öğrenme süreçlerine katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla, bu araştırma ile mevcut durumun ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda eğitimcilerin, öğrencilerin bu temel becerilerini geliştirmek için stratejiler geliştirmelerine ve öğretim yöntemlerini iyileştirmelerine yardımcı olabilir. Öğrencilerin konu ve ana fikir belirleme yeteneklerini anlamak, onların akademik ve kişisel gelişimine önemli katkılar sağlayabilir.

Açıklamalar doğrultusunda bu çalışmanın amacı ilkokul üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar öğrenim görmekte olan öğrencilerin konu ve ana fikir bulma düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar öğrenim görmekte olan öğrencilerin konu ve ana fikir belirleme düzeyleri nasıldır?
2. Öğrencilerin konu ve ana fikir belirleme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmekte midir?
3. Öğrencilerin konu ve ana fikir belirleme düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmekte midir?

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, mevcut bir durumu tanımlamayı hedeflemektedir. Bu nedenle betimsel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek ve test etmek nicel araştırmalarda yapılmaktadır (Creswell ve Creswell, 2017). Nicel araştırma yöntemlerinden biri olan genel tarama modelinde var olan ve etkisi devam eden bir durum müdahale edilmeden betimlenir. Çalışmanın çerçevesi içinde araştırılan konu veya durum olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2007). Bu çalışmada ilkokul üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar öğrenim



görmekte olan öğrencilerin konu ve ana fikir belirleme düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada herhangi bir müdahale veya eylem gerçekleştirilmemiştir. Araştırmanın hedeflerine uygun olarak betimsel tarama modeli tercih edilmiştir.

1.2. Çalışma Grubu

Amacı ilkököl üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar öğrenim görmekte olan öğrencilerin konu ve ana fikir belirleme düzeylerini belirlemek olan bu çalışmanın katılımcılarını 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde bulunan devlet okullarında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmuştur. Random yolu ile 506 öğrenci belirlenmiştir. Örneklem grubunun cinsiyete ilişkin betimsel verileri aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 1: Cinsiyete İlişkin Betimsel Veriler

Cinsiyet	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
3. Sınıf- 8. Sınıf	262	52	242	48	506	100

Tablo 1 incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin %48'ini erkek öğrenciler oluştururken %52'sini kız öğrenciler oluşturmuştur. Örneklem grubunun sınıf değişkenine ilişkin betimsel verileri aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 2: Sınıf Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Sınıf Düzeyi	N	%
3. Sınıf	64	13
4. Sınıf	63	13
5. Sınıf	97	19
6. Sınıf	96	19
7. Sınıf	89	17
8. Sınıf	97	19
Toplam	506	100

Tablo 2'ye göz atıldığında örneklem grubunun sınıf değişkenine ilişkin verileri görülmektedir. Sınıf değişkenine göre öğrencilerin %13'ünü üçüncü sınıflar, %13'ünü dördüncü sınıflar, %19'unu beşinci sınıflar, %19'unu altıncı sınıflar, %17'sini yedinci sınıflar ve %19'unu ise sekizinci sınıflar oluşturmuştur. Çalışma toplamda 506 ilkököl ve ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür.

1.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Konu ve Ana Fikir Belirleme Testleri” kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar her sınıf düzeyinde ayrı ayrı 10 tanesi “konu belirleme” 10 tanesi “ana fikir belirleme” den oluşan 20 soruluk testler oluşturulmuştur. Bu testlerin geliştirilmesinde sınıf ve kazanım düzeyinde hareket edilmiştir. Belirlenen amaç doğrultusunda literatür taraması yapılmıştır ve ilgili alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda konu ve ana fikir belirlemeye yönelik soru havuzları oluşturulmuştur. Soru havuzu oluşturma sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki kazanım ve temalar dikkate alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçme aracına uygun olmayan bazı sorular çıkartılmıştır. Oluşturulan sorular her bir sınıf düzeyinde ayrı ayrı olmak üzere öğrencilere uygulanmıştır. Yapılan pilot çalışma sonucunda her maddenin güçlük ve ayırt edici indeksleri hesaplanmıştır. Bu indekslere uygun olan yirmişer soru

ölçme aracına dâhil edilmiştir. Ölçme araçlarına ilişkin madde güçlük ve ayırt edicilik indeksine ilişkin verileri Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3: Madde Güçlükleri, Madde Ayırtıcılıkları ve Güvenirlik Katsayıları

Konu ve Ana Fikir Belirleme Testi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Güçlük İndeksi	Testin Ölçüm Güvenirliği
3. Sınıf Konu ve Ana Fikir Belirleme Testi	.32	.48	.78
4. Sınıf Konu ve Ana Fikir Belirleme Testi	.38	.52	.71
5. Sınıf Konu ve Ana Fikir Belirleme Testi	.35	.46	.76
6. Sınıf Konu ve Ana Fikir Belirleme Testi	.36	.56	.82
7. Sınıf Konu ve Ana Fikir Belirleme Testi	.41	.51	.75
8. Sınıf Konu ve Ana Fikir Belirleme Testi	.39	.47	.79

Madde güçlük indeksinde 0.29 ve altı zor; 0.30-0.49 orta güçlükte; 0.50-0.69 kolay; 0.70-1 çok kolay olarak değerlendirilmiştir. Madde ayırt edicilik indeksinde ise 0.40 ve daha büyük çok iyi madde; 0.30-0.39 oldukça iyi ama yine de geliştirilebilir; 0.20-0.29 düzeltilmesi ve geliştirilmesi gerekir şeklinde değerlendirilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde 3. Sınıf Konu ve Ana Fikir Belirleme Testi'ne ilişkin soruların madde ayırt edicilik indeksi ortalamasının .32 olduğu, madde güçlük indeksi ortalamasının .48 olduğu ve testin ölçüm güvenirliliğinin .78 olduğu; 4. Sınıf Konu ve Ana Fikir Belirleme Testi'ne ilişkin soruların madde ayırt edicilik indeksi ortalamasının .38 olduğu, madde güçlük indeksi ortalamasının .52 olduğu ve testin ölçüm güvenirliliğinin .71 olduğu; 5. Sınıf Konu ve Ana Fikir Belirleme Testi'ne ilişkin soruların madde ayırt edicilik indeksi ortalamasının .35 olduğu, madde güçlük indeksi ortalamasının .46 olduğu ve testin ölçüm güvenirliliğinin .76 olduğu; 6. Sınıf Konu ve Ana Fikir Belirleme Testi'ne ilişkin soruların madde ayırt edicilik indeksi ortalamasının .36 olduğu, madde güçlük indeksi ortalamasının .56 olduğu ve testin ölçüm güvenirliliğinin .82 olduğu; 7. Sınıf Konu ve Ana Fikir Belirleme Testi'ne ilişkin soruların madde ayırt edicilik indeksi ortalamasının .41 olduğu, madde güçlük indeksi ortalamasının .51 olduğu ve testin ölçüm güvenirliliğinin .75 olduğu; 8. Sınıf Konu ve Ana Fikir Belirleme Testi'ne ilişkin soruların madde ayırt edicilik indeksi ortalamasının .39 olduğu, madde güçlük indeksi ortalamasının .47 olduğu ve testin ölçüm güvenirliliğinin .79 olduğu görülmektedir.

1.4. Veri Toplama Süreci

Bu çalışmanın verileri 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde bahar döneminde Ankara ili Yenimahalle ilçesinde dört farklı okuldan araştırmacılar tarafından yüz yüze toplanmıştır. Veri toplamak için belirlenmiş olan okul idaresi ile görüşülmüş ve gerekli planlamalar yapılmıştır. Yapılan plan dahilinde araştırmacılar tarafından sınıflara girilmiş ve öğrencilere çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilere kendi sınıf seviyelerine uygun olmak koşuluyla çoktan seçmeli 20 soru yöneltilmiş ve kendilerine 30 dk. süre verilmiştir. Veri toplama sürecinde öğrencilerle gönüllülük esasına dayalı olarak uygulama yapılmıştır.

1.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada toplamda 506 öğrenciye Konu ve Ana Fikir Belirleme Testleri uygulanmıştır. Toplanan veriler ise SPSS 22. paket programına aktarılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde SPSS 22. paket programı kullanılmıştır. Okuduğunu anlama testinden alınabilecek en düşük puan (0) en yüksek puan (100) olarak belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir.

Çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin -1 ile +1 arasında olması puanların normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2014).

Tablo 4: Öğrencilerin Konu ve Ana Fikir Belirleme Puanlarına İlişkin Normallik Testi Verileri

3. Sınıf Konu ve Ana Fikir Belirleme Testi Puanları	N	En düşük	En yüksek	Ortalama	SS	Çarpıklık	Basıklık
3. Sınıf	64	0	100	66,48	12,17	-,85	,37
4. Sınıf	63	0	100	67,30	9,53	-,78	,35
5. Sınıf	97	0	100	55,61	15,27	-,15	,79
6. Sınıf	96	0	100	55,20	17,36	-,72	,58
3. Sınıf	89	0	100	59,15	9,77	-,68	,26
8. Sınıf	97	0	100	51,23	20,25	-,18	,82

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin konu ve ana fikir belirleme puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları öğrencilerin konu ve ana fikir belirleme puanlarının normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yapılan istatistiksel incelemede grupların varyanslarının eşit olduğu ortaya konmuştur. Bu nedenle verilerin analizinde cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bağımsız ölçümlerde t-testi uygulanmıştır. Sınıf değişkenine yönelik ilişkiyi ortaya koymak için Tek Faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Ayrıca ortalama puan, standart sapma, frekans ve yüzdeden yararlanılmıştır.

2. Bulgular

Araştırmanın amacı ilkökul üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar öğrenim görmekte olan öğrencilerinin konu ve ana fikir bulma düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak “İlkokul üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar öğrenim görmekte olan öğrencilerin konu ve ana fikir belirleme düzeyleri nasıldır?” alt amacı ele alınmıştır. Öğrencilerin konu ve ana fikir belirleme puanlarına ilişkin genel ortalamasının 100 üzerinden 58,15 olduğu görülmektedir. Bir metnin ya da paragrafın anlaşılmasının iki temel unsuru o metne ilişkin konunun ve ana düşüncenin ortaya konması olduğu düşünüldüğünde elde edilen ortalamanın istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir.

“Öğrencilerin konu ve ana fikir belirleme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmekte midir?” alt amacı kapsamında bağımsız ölçümlerde t-testi yapılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 5: Konu ve Ana Fikir Belirleme Testi Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Erkek	242	55,35	14,91	504	-3,814	,00
Kız	264	60,71	16,59			

Tablo 5’teki verilere göre, öğrencilerin konu ve ana fikir belirleme testi puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(504)=-3,814$, $p<.01$. Bu bulgu, erkek ve kız öğrencilerin konu ve ana fikir belirleme düzeylerinin belirgin şekilde farklılaştığını ortaya

koymaktadır. Kız öğrencilerin konu ve ana fikir belirleme düzeylerinin ($X= 60,71$), erkek öğrencilere göre ($X= 55,35$) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

“Öğrencilerin konu ve ana fikir belirleme düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmekte midir” alt amacı kapsamında Tek Faktörlü ANOVA yapılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6: Konu ve Ana Fikir Belirleme Testi Puanlarının Betimsel İstatistikleri

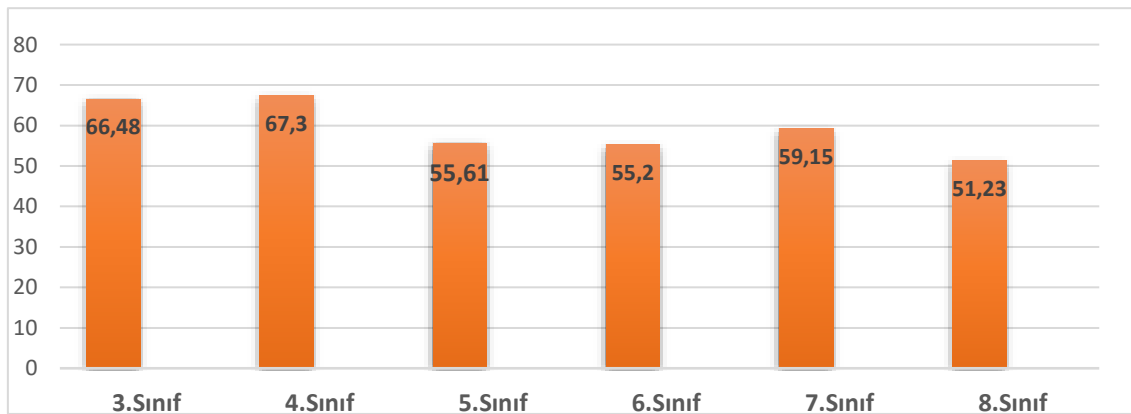
Sınıf Düzeyi	N	X	SS
3. Sınıf	64	66,48	12,17
4. Sınıf	63	67,30	9,5
5. Sınıf	97	55,61	15,27
6. Sınıf	96	55,20	17,36
7. Sınıf	89	59,15	9,7
8. Sınıf	97	51,23	20,25
Toplam	506	58,15	16,02

Analiz sonuçları, öğrencilerin konu ve ana fikir belirleme testi puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık ortaya koyduğunu göstermektedir, $F(5,500) = 13,966$, $p < 01$. Bir başka ifadeyle öğrencilerin konu ve ana fikir belirleme testi puanlarının sınıf düzeyine göre benzer nitelikte olmadığı görülmektedir.

Tablo 7: Konu ve Ana Fikir Belirleme Testi Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	15,899	5	3179,993	13,966	.01	3,4 / 5,6,8
Gruplar içi	113847,318	500	227,695			
Toplam	129747,283	505				

Yapılan Scheffé testi sonucunda ilkökul üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler ile ortaokul beşinci, altıncı ve sekizinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık ortaya konmuştur. Benzer şekilde ilkökul dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler ile ortaokul beşinci, altıncı ve sekizinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık ortaya konmuştur. Öğrencilerin üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar konu ve ana fikir belirleme düzeylerini gösteren grafik aşağıda verilmiştir:



Grafik 1: Konu ve Ana Fikir Belirleme Düzeyleri

Grafik 1 incelendiğinde öğrencilerin konu ve ana fikir belirleme düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıflara göre değiştiği görülmektedir. Üçüncü sınıfta 66,48 ortalamasının dördüncü sınıfta 67,30’a yükseldiği beşinci sınıfta 55,61’e düştüğü görülmektedir. Yine grafikteki

verilerden yola çıkarak öğrencilerin konu ve ana fikir belirleme düzeylerinin beşinci sınıfta 55,61 olan ortalamanın altıncı sınıfta 55,20'e düştüğü, yedinci sınıfta 59,15'e yükseldiği ve sekizinci sınıfta ise 51,23'e düştüğü görülmüştür. Genel olarak öğrencilerin konu ve ana fikir bulma düzeyleri ele alındığında ortalama puanlarının 58,15 olduğu, ilkokul üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin yaşlarının ilerlemesi ile okuma becerilerinin zayıfladığı şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifade ile öğrenciler üst kademe sınıflara geçtikçe okumada konu ve ana fikir belirlemeye yeterli özeni göstermemiş olabilirler. Ayrıca sınav merkezli anlayışla birlikte öğrencilerin daha çok çoktan seçmeli sınav formatında öğrenime maruz bırakılmaları bu sonuca neden olmuş olabilir.

3. Sonuç ve Tartışma

İlkokul üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar öğrenim görmekte olan öğrencilerin konu ve ana fikir belirleme düzeylerinin araştırıldığı bu çalışmada 506 öğrenciye "Konu ve Ana Fikir Belirleme Testi" uygulanmış, elde edilen bulgular sunulmuştur. Çalışma sonunda öğrencilerin konu ve ana fikir belirleme puanlarına ilişkin genel ortalamasının 100 üzerinden 58,15 olduğu görülmektedir. Bir metnin ya da paragrafın anlaşılmasının iki temel unsuru o metne ilişkin konunun ve ana düşüncenin ortaya konması olduğu düşünüldüğünde elde edilen ortalamanın istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin konu ve ana fikir belirleme testi puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılık ortaya koyduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin konu ve ana fikir belirleme düzeylerinin manidar bir şekilde erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Analiz sonuçları, öğrencilerin konu ve ana fikir belirleme testi puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık ortaya koyduğunu göstermektedir. İlkokul üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler ile ortaokul beşinci, altıncı ve sekizinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık ortaya konmuştur. Benzer şekilde ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler ile ortaokul beşinci, altıncı ve sekizinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Genel olarak öğrencilerin konu ve ana fikir bulma düzeyleri ele alındığında ortalama puanlarının 58,15 olduğu ve ilkokul üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar bir düşüş olduğu görülmektedir.

Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım (2013) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ana fikir bulma becerilerini araştırmıştır. Bu çerçevede, öğrencilerin ana fikir, ana fikir ve konu ayrımı, ana fikir-yardımcı stratejiler ve ana fikir-ulaşılabilir fikrin doğruluğunun gözden geçirilmesi konularındaki görüşleri toplanmıştır. Çalışma grubuna, bir bilgi verici metin verilerek ana fikri belirlemeleri istenmiştir. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların ana fikir kavramına dair farklı görüşlere sahip oldukları, ana fikir ile konu arasındaki ayrımı tam olarak yapamadıkları, metni tekrar tekrar okumanın ana fikri belirleme ve doğruluğunu kontrol etmede temel bir yöntem olduğu, ana fikir belirlemede karşılaşılan zorlukların genellikle metnin anlaşılmasından kaynaklandığı ve öğrencilerin ana fikri belirleme konusunda büyük ölçüde başarısız oldukları saptanmıştır. Bu araştırmada da elde edilen sonuçta öğrencilerin yaklaşık %40'ının metnin ana fikrini belirleyemedikleri belirlenmiştir. İlgili çalışmanın 2013 yılında yapıldığı aradan geçen yaklaşık on yılın sonunda benzer sorunun devam ettiği tespit edilmiştir. Bu noktada öğrencilerin okuduğunu anlama ili ilgili ciddi anlamda hala sorun yaşamaya devam ettiği ifade edilebilir. Türkiye uluslararası düzeyde yapılan okuduğunu anlamının değerlendirildiği PIRLS ve PISA gibi

sınavlara katılmaktadır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde sorunlar yaşadığı da bu durumu destekler niteliktedir (Kanık Uysal ve Gültekin Pala, 2022).

Baki (2022) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının metni anlamlandırma sürecinin unsurları olan ana fikir, yardımcı fikir ve konu kavramlarına ve bunların okuma sürecine etkilerine ilişkin görüşlerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, ana fikri belirleme sürecinde öğretmenlerin aktif bir rol oynadığı, bu beceriyi kazanma süreçlerinde ortaokul evresinin en kritik dönem olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının ana fikir ve konu kavramlarını ayırt etmekte zorlandıkları görülmüştür. Kırmık (2017) tarafından yapılan çalışmada da örgütlenme stratejilerinin ana fikir ve yardımcı fikir bulmaya etkisini belirlemek amaçlanmıştır. 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile yürütmüş olduğu çalışmanın sonunda öğrencilerin konu, ana fikir ve yardımcı fikir kavramlarını birbirlerine karıştırdıkları bulgusuna ulaşmıştır. Eser (2017) Türkçe öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada, katılımcıların genel olarak metni okuduktan sonra metnin bütününden yola çıkarak ana fikri tespit ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu stratejinin dışında, öğretmen adaylarının nadiren de olsa altını çizme, not alma, anahtar kavramları belirleme ve paragraf paragraf okuyarak belirleme gibi stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ana fikri belirleme stratejilerini bilen ve kullanan katılımcıların olduğu ancak bu oranın oldukça düşük olduğu belirlenmiştir.

Uysal ve Özmutlu (2022) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin ana fikir öğretimi sürecine yönelik çok yönlü bir betimleme sunmak amaçlanmıştır. Araştırmada, katılımcıların hepsinin ana fikre kavramsal düzeyde uzlaşım tanımı getirdiği, ancak kavramı öğretim veya beceri odaklı bir yaklaşımla ele almadıkları görülmüştür. Katılımcıların tamamının ana fikir öğretiminde güçlük yaşadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, Uysal ve Pala'nın (2022) çalışmasında da öğretmenlerin ana fikir öğretiminde zorluklar yaşadığı ve öğrencilere ana fikri tam olarak öğretilmedikleri tespit edilmiştir. Bu çalışmada, öğretmenlerin ana fikir kavramına ilişkin bilgi eksikliği ve deneyim yetersizliği dikkat çekmektedir. Ayrıca, Kuşdemir ve Katrancı'nın (2016) araştırmasında, öğrencilerin büyük bir kısmının ana fikri ya hiç yazmadıkları ya da yanlış veya eksik yazdıkları ortaya konmuştur. Bu çalışmalardan yola çıkarak öğretmen adaylarının konu ve ana fikir belirlemede eksiklikleri olduğu ve sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu bağlamda ana fikir belirlemede sorun yaşamakta olan bir öğretmenin öğrencilerine bu konuda nasıl yardımcı olabileceği dikkate alınması gereken ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Broek, Lynch ve Landis (2003) tarafından da belirtildiği gibi ana fikir bulma becerisi okuduğunu anlamamanın merkezinde olup üst düzey beceriler arasında yer almaktadır. Bu noktada bu sorunun çözülebilmesi adına işe öğretmen adaylarından başlanması ve bu becerilerin öğretiminde donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir.

Konu ve ana fikir belirleme konusunun ders kitaplarında ne kadar yer verildiği önemli iken müfredatın bu konuya hangi ölçüde önem verdiği de üzerinde durulması gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Kaya'nın (2021) yaptığı tez çalışmasında, Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme ve okuma becerileri kapsamında konu, ana fikir ve özetleme etkinliklerinin bilişsel bağlantılara ve alt işlem basamaklarına uygunluğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinleme, izleme ve okuma becerilerine yönelik konu, ana fikir ve özetleme kazanımları incelenmiştir. Bu kazanımlar doğrultusunda,

Türkçe ders kitaplarında yer alan konu, ana fikir ve özetleme etkinliklerinin bilişsel bağlantılara uygunluğu ve bu becerilerin alt basamaklarına yönelik herhangi bir yönerge veya etkinliğin varlığı araştırılmıştır. Çalışmada, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 1-8. sınıf düzeylerinde MEB ve özel yayınevleri tarafından hazırlanan toplam 14 Türkçe ders kitabı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, konu bulma, ana fikir belirleme ve özetleme etkinliklerinin, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kazanım-hedef olarak yer almakla birlikte, bu becerilerin bilişsel süreçlerine dair alt açıklamalar içermediği; öğretmenlerin sahadaki bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu ve bu nedenle özetleme becerisinin öğretiminin zorlaştığı belirlenmiştir.

Metnin konusunu ve ana fikrini belirlemek, metnin anlamını kavramanın temel adımlarından biridir. Bu bilgiler, metnin genel içeriğini ve amacını anlamamıza yardımcı olur. Aynı zamanda, metnin içeriği hakkında genel bir bakış sunar ve okuyucunun metni daha derinlemesine anlamasını sağlayacak bir temel oluşturur. Konu ve ana fikrin belirlenmesi, metnin değerlendirilmesine de katkı sağlar. Bu sayede, metnin doğruluğunu, geçerliliğini ve etkililiğini daha iyi anlamamıza ve değerlendirmemize olanak tanır. Ayrıca, metinle ilgili diğer kişiler veya gruplar ile etkili bir şekilde iletişim kurmamıza yardımcı olur. Bu, metin yazarının önemli noktalarını vurgulamasını ve okuyucuların metni daha iyi anlamalarını sağlar. Konu ve ana fikrin belirlenmesi aynı zamanda metni özetlemeyi kolaylaştırır. Bu, metnin kritik noktalarını öne çıkararak, metnin uzunluğunu veya karmaşıklığını göz önünde bulundurarak, başkalarına daha kısa ve öz bir şekilde aktarmamızı sağlar. Dahası, metnin konusunu ve ana fikrini anlama, metni yorumlama ve analiz etme yeteneğimizi geliştirir. Bu durum metnin derinlemesine anlamını keşfetmemize ve metindeki çeşitli unsurlar arasındaki ilişkileri daha iyi anlamamıza olanak tanır. Sonuç olarak, metnin konusunu ve ana fikrini belirlemek, okuma ve yazma süreçlerinde önemli bir adımdır, çünkü bu beceriler metnin anlaşılmasını, değerlendirilmesini, iletişim kurulmasını, özetlenmesini ve yorumlanmasını kolaylaştırır.

İlkokul üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar öğrenim görmekte olan öğrencilerin konu ve ana fikir belirleme düzeylerinin araştırıldığı bu çalışmada 506 öğrenciye “Konu ve Ana Fikir Belirleme Testi” uygulanmış, elde edilen bulgular yansıtılmış ve ilgili çalışmalarla tartışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Araştırma sonucunda öğrencilerin konu ve ana fikir bulma düzeyleri 100 üzerinden 58,12 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, okuduğunu anlamayla ilgili çok ciddi sorunlar yaşandığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle özellikle ilköğretim düzeyinde metnin konu ve ana fikir bulma etkinliklerine daha sık yer verilebilir.

- Araştırmanın sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre konu ve ana fikir bulma düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda özellikle erkek öğrencilere yönelik metni okuma ve anlama etkinliklerine daha fazla özen gösterilebilir.

- Araştırmanın sınıf değişkenine ilişkin bulgulara göre üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar anlamlı bir düşüş eğilimi ortaya konmuştur. Bu bağlamda özellikle ortaokul kademesinde bu durumun daha derinleştiği belirlenmiştir. Bu noktada ortaokul kademesinde okuma ve anlama etkinliklerine daha sık yer verilerek bu beceriler geliştirilebilir.

• Bu araştırmada ilkokul üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar öğrenim görmekte olan öğrencilerin konu ve ana fikir belirleme düzeyleri incelenmiştir. Daha farklı araştırmalarda deneysel araştırmalara ve eylem araştırmalarına yer verilebilir.

• Bu araştırmanın örneklem grubu Ankara ili Yenimahalle ilçesi ile sınırlıdır. Farklı araştırmalarda daha kapsamlı tarama çalışmaları yapılabilir.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2019). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A. ve Wilkinson, I. A. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading Washington*. DC: National Institute of Education.
- Baki, Y. (2022). Metni anlamlandırma sürecinin unsurları: Ana fikir, yardımcı fikir, konu. *Asya Studies*, 6(21), 11-34.
- Brassell, D. ve Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. Teacher Created Materials: Shell Education.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chang, W. C. ve Ku, Y. M. (2014). The effects of notetaking skills instruction on elementary students' reading. *Journal of Educational Research*, 108(4), 278-291.
- Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual review of psychology*, 68, 491-516.
- Çetinkaya, Ç., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: Ana fikir. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 188-210.
- Duffelmeyer, F. A. ve Duffelmeyer, B. B. (1991). Topic and main idea: Clearing up the confusion. *The Reading Teacher*, 45, 252-253.
- Ekşioğlu, S., Demirtaş, Z. ve Demirkol, S. (2018). Teachers' opinions on primary and secondary school students' reading comprehension levels. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 215-236.
- Er, O. (2018). Okuma kültürü. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Editör), *Okuma eğitimi* (s. 55-73) içinde, Ankara: Anı.
- Eser, E. (2017). Türkçe Öğretmen adaylarının farklı metin türlerinde konu ve ana fikri belirleme yeterlilikleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 181-192.
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hall, L. A. (2004). Comprehending expository text: Promising strategies for struggling readers and students with reading disabilities? *Reading Research and Instruction*, 44(2), 75-95
- İlter, I. (2018). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 303-334.
- Jitendra, A. K. ve Gajria, M. (2011). *Main idea and summarization instruction to improve reading comprehension*. In R. E. O'Connor & P. F. Vadasy (Eds.), *Handbook of reading interventions* (pp. 198-219). The Guilford Press New York London.
- Jitendra, A. K., Hoppes, M. K. ve Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. *The Journal of Special Education*, 30, 127-139.
- Kanık Uysal, P. ve Gültekin Pala, S. (2022). Ana fikri bulma: Öğretmen ve öğrenciler neler yapıyor? Neden zorlanıyor? *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 44-66.

- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kathleen M. L. (2015). Determining the main idea: Instructional strategies that work. *Kappa Delta Pi Record*, 51(3), 138-142.
- Kaya, K. (2021). *Anlama eğitiminde konu ana fikir özetleme öğretiminin program ders kitabı ve öğretmen görüşleri değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırnık, D. (2017). *Örgütlenme stratejilerinin ana fikir ve yardımcı fikir bulmaya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuşdemir, Y. ve Güneş, F. (2014). Doğrudan öğretim modelinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 86-113.
- Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim! *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266.
- Mikulecky, B. S. (2008). *Teaching reading in a second language*. https://www.researchgate.net/publication/276247709_Identifying_Correlation_between_Reading_Strategies_Instruction_and_L2_Text_Comprehension
- National Reading Panel (2000). *Report of the national reading panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Özbay, M. (2014). *Anlama teknikleri I: Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Özdemir, Y. ve Kıröglü, K. (2019). Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine uzamsal bir bakış. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 85-124.
- Özdemir, Y. ve Kıröglü, K. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki görsellerde toplumsal cinsiyet. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 85-124.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sidekli, S. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerinin sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 164(4), 36-58.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2015). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 655-677.
- Uysal, P. K. ve Özmutlu, E. B. (2022). Türkçe eğitiminde ana fikir öğretimine ilişkin bir inceleme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1336-1367.
- Uysal, P. K. ve Pala, S. G. (2022). Ana fikri bulma: öğretmen ve öğrenciler neler yapıyor? Neden zorlanıyor? *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 44-66.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel.
- Ülper, H. (2011). Metni kavramanın temel bir göstergesi: Ana düşünceyi bulmak. *CİTO Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 13, 23-36.

Yıldırım, K.; Yıldız, M.; Ateş, S., ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1855-1891.

Extended Abstract

Students reading comprehension has a critical importance in the educational environment. Reading comprehension skills form the basis for success not only in Turkish lessons but also in all academic fields. Effective text reading and comprehension develops students' critical thinking, analysis and problem solving skills. These skills directly affect students' academic success by increasing their access to information and their capacity to interpret and use information. Good reading and comprehension skills also underpin lifelong learning and support students to achieve success in both their personal and social lives. Therefore, improving students' text reading and comprehension skills should be a primary goal at every stage of education.

The aim of this study is to determine the level of topic and main idea finding of students from the third to the eighth grades of primary school longitudinally. In line with this purpose, the following questions were sought to be answered:

1. What are the levels of topic and main idea identification of students from the third to the eighth grades of primary school?
2. Do students' levels of topic and main idea identification vary significantly according to gender?
3. Do students' levels of topic and main idea identification vary significantly according to grade level?

This study aims to describe an existing situation. Therefore, it was conducted using the descriptive survey model. The participants of this study, which aims to determine the subject and main idea identification levels of students from the third to the eighth grades of primary school longitudinally, were randomly selected 506 students from among the students studying in public schools in Ankara in the 2023-2024 academic year. The "Topic and Main Idea Identification Tests" developed by the researchers were used as data collection tools. In line with the purpose of the study, 20-question tests consisting of 10 "topic identification" and 10 "main idea identification" were created separately at each grade level from third to eighth grade. The data of the study were collected face-to-face by the researchers. Ethics Committee Report related to the research was obtained from Kastamonu University. During the data collection process, students were interviewed face-to-face and the application was made on the basis of volunteerism. The collected data were transferred to SPSS 22. package program. SPSS 22. package program was used to analyze the data. The lowest score (0) and the highest score (100) were determined from the reading comprehension test. In the analysis of the data, independent t-test was used to determine the relationship between gender variables. Single Factor ANOVA was used to reveal the relationship for the class variable. Mean score, standard deviation, frequency and percentage were also used.

In this longitudinal study investigating the level of topic and main idea identification of students from the third to the eighth grades of primary school, 506 students were administered the "Topic and Main Idea Identification Test" and the findings were presented. At the end of the study, it is seen that the overall average of the students' subject and main idea identification scores was 58.15 out of 100. Considering that the two basic elements of understanding a text or a paragraph are to reveal the topic and the main idea of that text, it is seen that the average obtained is not at the desired level. This finding reveals that 42% of the students did not understand the text they read. It was determined that there was a significant difference in the students' scores in the test of determining the topic and main idea according to gender. It was found that female students' levels of topic and main idea identification were significantly higher than male students. The results of the analysis show that the scores of the students' topic and main idea identification test show a significant difference according to the grade level. A significant difference was found between students in the third grade of primary school and students in the fifth, sixth and eighth grades of secondary school. Similarly, a significant difference was found between students in the fourth grade of primary school and students in the fifth, sixth and eighth grades of middle school. In general, when the students' level of finding topics and main ideas is analyzed, it is seen that the average is 58.15 and there is a decrease from the third grade of primary school to the eighth grade.





Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/4 2024 s. 1482-1497, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ ÇEKEN 4. SINIF ÖĞRENCİSİNİN OKUMA BECERİSİNE ETKİSİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Emine BALCI*

Nurşah BİLGİÇ**

Geliş Tarihi: 12 Temmuz 2024

Kabul Tarihi: 27 Ağustos 2024

Öz

Okuduğunu anlama problemleri ve okuma becerisindeki aksaklıklar öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin sıklıkla karşılaştığı sorunlardan biridir. Bu güçlüklerin üstesinden gelmek için literatürde pek çok yeni yaklaşımdan bahsedilmektedir. Bu yaklaşımlardan biri de üstbilişsel okuma stratejileridir. Üstbilişsel okuma stratejisi; öğrencilerin okuma süreçlerini takip etmek, okuduğunu anlamak, kendi kendine öğrenmek ve bildiklerini denetlemek açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı, üstbilişsel okuma stratejilerinin öğrenme güçlüğü tanısı olan 4. sınıf öğrencisinin okuma becerilerine etkisini araştırmaktır. Araştırma Alanya’da bir devlet okulunda öğrenim gören ve öğrenme güçlüğü yaşayan dördüncü sınıfa devam eden bir öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma boyunca belirlenen bu öğrenciye, üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinden “TWA (3D) Strateji Yöntemi” ve “KWL (BBÖ) Stratejisi” uygulanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yurdakal ve Susar (2018) tarafından geliştirilen okuduğunu anlama ölçeği, Akyol (2005) tarafından Ekwall ve Shanker’den uyarlanan Okuma Envanteri, Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) tarafından geliştirilen prozodik okuma ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda üstbilişsel okuma stratejilerinin, katılımcı öğrencinin okuduğunu anlama düzeylerini ve okuma becerilerini artırmada etkili olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme güçlüğü, üstbilişsel okuma stratejisi, okuduğunu anlama, okuma becerileri, ilkokul.

* Doç. Dr.; Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi. emine.balci@alanya.edu.tr

** Milli Eğitim Bakanlığı, nursahoca@gmail.com

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etiği Kurulu, 20.05.2024 tarih ve 31 sayılı karar.

THE EFFECT OF METACOGNITIVE READING STRATEGIES INSTRUCTION ON THE READING SKILLS OF 4TH GRADE STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES: A CASE STUDY

Abstract

Reading comprehension problems and disruptions in reading skills are one of the problems frequently encountered by students with learning difficulties. Many new approaches are mentioned in the literature to overcome these difficulties. One of these approaches is metacognitive reading strategies. Metacognitive reading strategy is very important in terms of following students' reading processes, understanding what they read, self-learning and controlling what they know. The aim of this study is to investigate the effect of metacognitive reading strategies on the reading skills of 4th grade students with learning difficulties. The research was carried out with a fourth grade student with learning difficulties who was studying in a public school in Alanya. During the research, 'TWA (3D) Strategy Method' and 'KWL (CWL) Strategy', which are metacognitive reading comprehension strategies, were applied to this student. Case study design, one of the qualitative research designs, was used in the study. The reading comprehension scale developed by Yurdakal and Susar (2018), the Reading Inventory adapted by Akyol (2005) from Ekwall and Shanker, and the prosodic reading scale developed by Keskin, Baştuğ, and Akyol (2013) were used as data collection tools. At the end of the study, it was found that metacognitive reading strategies were effective in increasing the participant

Keywords: Learning disability, metacognitive reading strategy, reading comprehension, reading skills, primary school.

Giriş

Okuma, insan hayatında önemli bir yere sahiptir. İnsanlar, gelişen dünyada sürekli bir şeyler öğrenmeye elverişli hâlde yaşamlarını devam ettirmektedir. Birey, öğrenme isteğini ve gelişen dünyada sürekli büyüyen bilgiye ulaşma imkânını okuma aracılığı ile gerçekleştirir. Okuma, bilgiye ulaşmak için kullanılan en kısa en kolay yol olarak bilinir (Kartal ve Özteke, 2010). Okuma, Akyol (2015)'a göre okuyucu ve yazar arasında iletişim oluşturma, uygun bir ortamda uygun yöntem ve hedef doğrultusunda anlam kurma sürecidir. Anlam kurma süreci dediğimiz ise Güneş (2009)'a göre, bireyin yazılı ve görsel kaynaklarla ön bilgilerinin arasında etkileşim oluşturma, okuma sonucu edindiği bilgileri zihin süzgecinden geçirip sorgulaması ve değerlendirmesidir. Bir başka deyişle anlama süreci, metnin bize sunduğu bilgileri zihnimizde var olan bilgilerle bütünleştirme, sentezleme işidir (Tahiroğlu, 2014). Okumanın amacı, okuduğunu anlamaktan geçer (Ekiz, Erdoğan ve Uzuner, 2012). Okuma ve okuduğunu anlama eğitim öğretimde bir arada yürütülmesi gereken iki önemli bileşendir (Çakıcı, 2011). Okuduğunu anlama becerisi kadar önemli olan bir diğer etmen de okuma tutumudur (Tunnell, Calder, Justen ve Phaup, 1991). Tutum, bireyin yaşantısı boyunca deneyimlediklerinin davranışları üzerinde oluşturduğu etkileme ve yönlendirme durumudur (Allport, 1967). Bireyin bir durum karşısında takındığı olumlu ya da olumsuz düşünce hâlidir (Ateş, 2008). Yapılan araştırmalar sonucunda, okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu söylenebilir (Sallabaş, 2008; Şeflek Kovacıoğlu, 2006). Okumayı seven çocukların okumaya karşı tutumları olumlu yönde gelişme gösterecek ve bu sayede okuma gelişimleri de olumlu yönde değişecektir (Wilson, J. D. & Casey, L. H., 2007).

Okuma ve okuduğunu anlama becerisi karmaşık zihinsel bir süreçtir (Akyol, 2006; Kamhi ve Catts, 2008). Bu süreçte birey, okuduğunu anlamak için bilişsel stratejilere başvururken, üstbilişsel stratejileri de bu amaca ulaşmak için kullanırlar (Livingston, 2003). Üstbilişsel okuma stratejilerini kullanan öğrenciler, ön bilgileri ile yeni edindiği bilgileri sentezler, anahtar kelimelere yoğunlaşır ve metinden çıkarım yapar. Üstbilişsel stratejileri kullanamayan öğrencilerde ise bu durumun tersi olarak metni anlamada güçlük, nasıl okuyacaklarını bilememe ve metni anlamadıklarında nasıl bir yol izleyeceklerini düşünememe durumları ortaya çıkar (Çakıroğlu, 2007; Gelen, 2003). Üstbiliş, bireyin öğrenme sürecini planlamasını ve süreci izlemesini, süreçte hangi yöntemi kullanacağına karar vermesini ve gerektiğinde yöntemini değiştirmesini, eksiklerini görüp üzerinde durmasını ifade eder (Özsoy, 2007). Üstbilişsel okumada, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılan bazı teknikler ile birey bilişsel becerilerinin farkına varır ve bu süreci kendi yönetir (Çakıroğlu ve Ataman, 2008). Üstbilişsel okuma, okuma öncesi bireyin metne hazırlık yapması, okuma planını oluşturması; okuma sırasında okuma hızını ayarlaması ve önemli gördüğü yerleri not alması; okuma sonrasında metinden çıkarım yapması ve kendine sorular sorması, anlamadığı yerleri tekrar okuması olarak anlatılabilir (Mason, 2004; Pressley ve Gaskins, 2006). Üstbilişsel okuma stratejisi, bireyin okuma öncesi ön bilgilerini harekete geçirmesini, yazarın amacını düşünmesini, anlamadığında tekrar düzeltmeler yapmasını, metinle etkileşime geçmesini, eleştirel düşünme becerisini kazanmalarını ifade eder (Galloway, 2003; Bender, 2008; Rock, 2016). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ise üstbilişsel stratejileri nadir kullanan ya da hiç kullanmayan pasif okuyucular olarak gösterilir (Hallahan, Kauffman ve Lloyd, 1999; Jitendra, Hoppes ve Xin, 2000; Torgesen, 1982). Öğrenme güçlüğü çeken bireyler özellikle okuma alanında zorluk yaşarlar. Herhangi bir görsel-işitsel kayıpları olmamasına rağmen kelimeleri oluşturan sesleri fark edememe veya ayırt edememe, metne odaklanamama, metni anlamama, okumayı öğrenememe gibi zorluklar yaşamalarının yanı sıra; okuduğunu anlamada yaşanan güçlükler sebebiyle akranlarından geri kalabilirler (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2018). Öğrenme güçlüğü, bireyde nörobiyolojik şekilde gelişen, okuma, yazma, matematiksel hesaplamalarda ve bazı motor becerilerin kullanımında yetersizlik durumu olarak ifade edilir (Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Öğrenme güçlüğü'nün tanımları incelendiğinde ortaya çıkan genel yargı, kişinin yeterli zekaya ve uygun fırsatlara sahip olmasına rağmen öğrenme becerisinde ortaya çıkan beklenmedik bir başarısızlıktır (Lyon vd., 2001).

Öğrenmenin gerçekleşmesi, bilişsel yapının bileşenlerinden olan bellek fonksiyonları ile sağlanır (Dehn, 2010). Öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler ise, bellek fonksiyonlarını akranlarına göre kullanmada daha yetersizlerdir (Swanson ve Berninger, 1995; Swanson, Howard ve Sáez, 2006). Okumanın karmaşık yapısını çözemeyen bu bireyler, herhangi bir engeli olmaksızın okumada ve okuduğunu anlamada güçlük çekerler. Öğrenme güçlüğü çeken bireyler, okuduğunu anlama noktasında gerekli üstbilişsel stratejileri kullanmada engel yaşamaktadır (Mason, Meadan, Hedin ve Corsa, 2006). Üstbiliş, bireyin kendi öğrenme yolunu seçmesini, bilmeyi bilmesini, öğrenmeyi öğrenmesini ifade eder (Doğanay, 1997). Üstbilişsel beceriye sahi olmak bireyin akademik başarısını da olumlu yönde etkileyeceğinden öğretmenlerin bu stratejiyi öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar üzerinde bilinçli olarak uygulamaları önemlidir (Doğan, 2013; Katrancı ve Yangın, 2013). Üstbilişsel okuduğunu anlama stratejisi öğrenme güçlüğü çeken bireylerin ön bilgilerini harekete geçirip edindikleri yeni bilgileri sentezlemelerine, yazarın amacını düşünmeye ve metinde önemli görülen yerleri düşünüp sorgulamaya yardımcı olacaktır (Galloway, 2003; Shanahan vd., 2010). Öğrenme

güçlüğü çeken bireyler okuma becerilerini kazanmada büyük eksiklikler yaşadıkları için üstbilişsel strateji yönteminin öğrenme güçlüğü çeken bireyler ile uygulanmasının oldukça önemli olduğu vurgulanır (Swanson ve De La Paz, 1998; Bouwer ve Jordaan, 2002). Özellikle okuma güçlüğü çeken öğrencilerin metni okumaları ve anlamaları uygulanan stratejilere bağlıdır (Öztürk, 2012). Yapılan araştırma sonuçlarına göre üstbilişsel okuduğunu anlama stratejisinin, öğrenme güçlüğü çeken bireyler üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu sonucuna varılmıştır (Scammacca vd., 2007; Kim vd., 2012).

Öğrenme güçlüğü çeken bireylerin sıklıkla karşılaştığı problemlerden birisi okuduğunu anlama problemleridir. Okuduğunu anlama becerisi, bireyin metinle ilişki kurması ve metne hazırlık için sahip olduğu ön bilgileri harekete geçirmesiyle mümkündür (Van den Broek, Rapp ve Kendeou, 2005). Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler ise bu karmaşık süreci anlamlandırırken zorluk yaşarlar. Üstbilişsel stratejiler ise bu bireylerin kendi bilişsel süreçlerini takip etmesi ve denetlemesinde faydalı olacaktır. Birey üstbilişsel strateji ile okuduğunu anlama çalışmalarında farklı bir bakış açısı kazanacak ve akademik başarıları da bu oranda artacaktır. Okuduğunu anlamlandırılan bireyin benlik algısı da artacak buna bağlı olarak da okumaya karşı olumlu tutum geliştirebilecektir. Ayrıca ulusal ve uluslararası alan yazında öğrenme güçlüğü çeken bireylerin okuduğunu anlama ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde üstbilişsel strateji yöntemiyle yapılan çalışmaların oldukça az olduğu görülmüş; buna bağlı olarak bu araştırma öğrenme güçlüğü çeken bireylerin okuduğunu anlama ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde üstbilişsel stratejilerin etkili ve önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı öğrenme güçlüğü çeken 4.sınıf öğrencisinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde üstbilişsel okuma stratejilerinin etkililiğini incelemektir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenme güçlüğü çeken bir 4. sınıf öğrencisinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için üstbilişsel stratejiler etkili midir?
2. Öğrenme güçlüğü çeken bir 4. sınıf öğrencisinin okumada karşılaştığı hatalar nelerdir?
3. Öğrenme güçlüğü çeken bir 4. sınıf öğrencisinin uygulama öncesi ve sonrası okuma düzeyleri ne durumdadır?
4. Öğrenme güçlüğü çeken bir 4. sınıf öğrencisinin okuma becerilerinde kullanılan üstbilişsel okuma stratejilerinin prozodik okuma becerilerine etkisi var mıdır?

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Deseni

Üstbilişsel okuma stratejilerinin öğrenme güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisi üzerindeki etkisini ölçmek isteyen bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, Creswell (2007)'e göre araştırmacının araştırmak istediği sınırlandırılan bir veya daha fazla durumu belli bir zaman dilimi içinde birden fazla veri toplama aracı ile derinlemesine incelediği bir araştırma yöntemidir. Yapılan çalışmada tek bir katılımcı ile tek bir durumun derinlemesine incelendiği bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.

1.2. Katılımcının Özellikleri

Araştırmanın evrenini Antalya'nın Alanya ilçesinde bulunan bir devlet okulunda eğitim gören 4.sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Okul müdürü ve öğrenci velisinin izni ile öğrenme güçlüğü tanısı konulan bir öğrenciyle çalışılmıştır. Katılımcı Ö1, 10 yaşında bir erkek öğrencidir. Anne ev hanımı, baba esnaftır. Ö1, tek çocuktur. Ö1'in öğretmeni, öğrencide disleksi ve öğrenme güçlüğü belirtilerini fark ettiği için rehber öğretmen ve aileyle görüşmüş ve gereken süreç başlatılmıştır. Ö1'e 2. Sınıfta disleksi öğrenme güçlüğü tanısı konmuştur. Bununla birlikte katılımcı görme problemine de sahiptir. Katılımcı öğrenmeye isteklidir ve çalışmanın gücüne inanmaktadır.

Tablo 1: Katılımcının Demografik Özellikleri

	Yaş	Sınıf	Cinsiyet	Tanı
Ö1	10	4	Erkek	Öğrenme Güçlüğü

1.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğrencinin okuduğunu anlama becerisi için "Okuduğunu Anlamaya Yönelik Beceri Testi", prozodik okuma becerisini ölçmek için "Prozodik Okuma Ölçeği" ve doğru okuma becerisini ölçmek içinse "Yanlış Analiz Envanteri" kullanılmıştır.

Okuduğunu Anlama Ölçeği: Yurdakal ve Susar (2018) tarafından geliştirilen okuduğunu anlama ölçeği 19 sorudan oluşan dört seçenekli çoktan seçmeli bir ölçektir. Her soru 5 puan olup alınacak en yüksek puan 95, en düşük puan 0'dır. 0-35 arası düşük puan, 36-70 arası orta düzey başarı puanı, 71-95 arası yüksek puan olarak sınıflandırılmıştır.

Prozodik Okuma Ölçeği: Katılımcının prozodik okuma becerisini ölçmek için Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) tarafından geliştirilen prozodik okuma ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 15 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipi bir ölçektir. Maddelerin numaralandırılması 0 ila 4 arasında sıralanmaktadır. Ölçekte 2 adet ters madde mevcuttur. Ölçekten alınacak en yüksek puan 60'tır. Nihai toplamda %50 barajının geçilmesi halinde öğrenci prozodik olarak uygun seviyede görülür. Uygulama aşamasında katılımcı ile çalışmak için sessiz bir ortam elde edilir. Öğrencinin sesli okuması araştırmacı tarafından dinlenir ve okuması gözlemlenir. Okurken aynı zamanda video kaydı alınır. Bu şekilde zaman sorununun önüne geçilmiş olur. Bu şekilde araştırmacı videoyu daha sonra da takip ederek daha sağlıklı sonuçlar edinir.

Yanlış analiz envanteri: Akyol (1988) tarafından Ekwall ve Shanker' dan uyarlanan yanlış analiz envanteri katılımcının okuduğunu anlama düzeyini ölçmek amacıyla kullanılır. Katılımcının kelime tanıma yüzdesi ve anlama yüzdesi yanlış analiz envanterine göre hesaplanır. Metindeki kelime sayısı hesaplanır. Metinde yanlış okunan kelimeler hesaplanır. Yanlış analiz envanterinde metindeki kelime sayısı ve yanlış okunan kelime sayısının çakıştığı yer kelime tanıma yüzdesini verir. Anlama düzeyini hesaplamak için katılımcıya metnin içinden 3 basit anlamlı, 2 derinlemesine anlamlı çıkarıma dayalı soru sorulur. Basit soruların cevabı 0,1,2 şeklinde değişkenlik gösterir. Tam ve doğru cevaplama 2, yarı cevaplama 1, hiç cevaplayamama 0 puandır. Derinlemesine çıkarıma dayalı sorular ise tam cevap durumuna göre 3,2,1,0 şeklinde sınıflanır. Alınan puan, alınması gereken toplam puana bölünür ve karşımıza çıkan yüzdelik ile kelime tanıma yüzdesinin kesiştiği yer anlama düzeyi hakkında bilgi verir.

1.4. Veri Toplama Süreçleri

Çalışma başlamadan önce Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesine etik izinler için başvurular yapılmış ve gerekli izinler alınmıştır. Etik izin alındıktan sonra İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne başvurular yapıp, çalışmanın belirlenen okulda yapılmasına ilişkin gerekli izinler alınmış olup, okul idaresiyle görüşmeler yapılmıştır. Öğrenciyle tanışıldıktan sonra ön testlerin uygulama sürecine geçilmiştir. Öğrencinin okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik testler için Yurdakal ve Susar (2018) tarafından hazırlanan ‘Okuduğunu Anlama Ölçeği’ ön test başlatılmıştır. Çalışma grubu ile çalışmaları, araştırmacı yürütmüştür. Çalışma grubuna kendi seviyelerine uygun, Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunca hazırlanan ders kitaplarındaki metinler verilmiştir. Uygulamanın başlangıcında katılımcıya, yöntemle ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır ve süreç başlatılmıştır. Haftalara göre farklı üstbilişsel stratejiler kullanılarak metinleri anlamlandırma ve okuma becerileri çalışmaları yapılmıştır.

Araştırma boyunca, katılımcıya Türkçe ders kitabında yer alan metinlerden faydalanarak üstbilişsel okuduğunu anlama etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmanın uygulama basamağı 8 hafta sürmüştür. Bu süreye, ön testler ve son testler de dâhil edilmiştir. Uygulama süresince çalışma grubuna, üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinden ‘TWA (3D) Strateji Yöntemi’ ve ‘KWL (BBÖ) Stratejisi’ uygulanmıştır.

TWA (3D) Strateji Yöntemi: Mason (2002) tarafından oluşturulan bu yöntem, okuduğunu anlamada güçlük çeken öğrencilerin metinle etkileşime geçip onları düşündürmek ve okudukları metni anlamalarını arttırmak amacıyla geliştirilmiştir. “Okumadan önce düşün”, “okuma sırasında düşün” ve “okuma sonrasında düşün” olmak üzere 3 alt basamaktan oluşan bir yöntemdir. TWA Stratejisi ile ‘okumadan önce düşün’ aşamasında; öğrencinin metin hakkındaki tahmini, yazarın amacını, öğrencinin ne öğrenmek istediği hakkında düşünmesini, “okuma sırasında düşün” aşamasında; okuma hızını, öğrencinin önceden bildiklerini, tekrar okuması gereken bölümleri, “okuma sonrasında düşün” aşamasında ise öğrencinin metni özetlemesini, metnin ana fikrini bulmasını gerektiren işlemler uygulanır (Mason, Dunn-Davison, Hammer, Miller & Glutting, 2012).

Tablo 2: TWA Uygulama Tablosu

Aşamalar	Kategori
Okuma Öncesi	Metni tahmin etme Amaç oluşturma Ne öğrenmek istediğini bilme
Okuma Sırası	Okuma hızını ayarlama Önceki bildikleriyle ilişkilendirme Anlamını bilmediği kelimeleri belirleme Anlamadığı yerleri belirleme ve tekrar etme
Okuma Sonrası	Metni tahmin etme Amaç oluşturma Ne öğrenmek istediğini bilme

KWL (BBÖ) Stratejisi: Ogle (1986) tarafından geliştirilen bir stratejidir. Yazıcı (2006), bu stratejiyi Türkçeye uyarlamış ve ‘Bildiklerim-Bilmek İstediklerim-Öğrendiklerim’ olarak da adlandırılmıştır. Bu strateji ile öğrenciler var olan önceki bilgileri ile okuma sonrası edindiği bilgiler arasında iletişim kurup, bilgileri düzenler, bir araya getirir ve özetler (Demirel ve

Epçaçan, 2012). Her iki metin türünde de kullanılabilir olmasına rağmen bilgilendirici metinlerde daha iyi bir sonuç verir (Gambrell ve Dromsky, 2000).

Tablo 3: KWL Uygulama Tablosu
Kwl Uygulama Tablosu

Ne Biliyorum?	Ne Öğrenmek İstiyorum?	Ne Öğrendim?
---------------	------------------------	--------------

Bu yöntemlerle, öğrencilerin kendi üstbilişsel stratejilerini öğrenmelerini ve buna bağlı olarak hem okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi hem de dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirmeleri amaçlanmıştır. Kullanılan metinleri belirleme aşamasında 8 hikâye edici metin, 7 bilgilendirici metinden seçilen bir metin havuzu oluşturulmuştur. Metinlerin uygunluğu, ilgili alan uzmanlarına danışılmış ve alan uzmanlarının görüşleri neticesinde seçilmiştir. Metinlerin türüne göre ilgili üstbilişsel strateji yöntemleri seçilmiştir.

Tablo 4: Uygulama Süreci
Türkçe Dersi Okuma Metinleri İşleniş Tablosu

Hafta	Metin	Uygulanan Strateji
06-10 Kasım (1. Hafta)	Ön Testlerin Uygulanması	-
20-24 Kasım (2. Hafta)	Kitaplar Ne İşe Yarar?	TWA (3D) Strateji Yöntemi
27 Kasım- 1 Aralık (3. Hafta)	Evimizdeki Kütüphane	KWL (BBÖ) Stratejisi
04-08 Aralık (4. Hafta)	Otomobil Uçar Gider	TWA (3D) Strateji Yöntemi
11-15 Aralık (5. Hafta)	Çiftçi ve Oğulları	KWL (BBÖ) Stratejisi
18-22 Aralık (6. Hafta)	Alo! Kayın Ağacı mı?	TWA (3D) Strateji Yöntemi
25-29 Aralık (7. Hafta)	Uçurtmalar Nasıl Uçar?	KWL (BBÖ) Stratejisi
02-05 Ocak (8. Hafta)	Son Testlerin Uygulanması	-

1.5. Veri Analizi

Süreç boyunca Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilkököl Türkçe ders kitaplarında okutulan metinlerden tercih yapılmıştır. 6 adet metin seçilmiştir. Her okuma katılımcının hatalarını daha iyi görebilmek için ses kaydına alınmıştır. Çalışma haftalık 4 ders saati sürmüştür. Okuduğunu anlama çalışmaları için katılımcı ile TWA 3D Stratejisi ve KWL Stratejilerine uygun etkinlikler yaptırılarak okuduğunu anlamaya yönelik çalışmalar sürdürülmüştür. Yanlış analiz envanteri kullanılarak katılımcıya yaptırılan sesli okuma çalışması ile okumada gösterdiği hatalar irdelenmiştir. Yaptığı hataların sayısı ile metnin kelime sayısının keşiştiği yer katılımcının kelime tanıma yüzdesini vermektedir. Katılımcının okuma hızı ise 1 dakikada okuduğu kelime sayısından hatalı okuduğu kelimelerin sayısı çıkarılarak elde edilmiştir. Katılımcının okuduğu metni kaç dakikada bitirdiği ise her çalışmada not alınmıştır. Okuma becerilerini artırmak amacıyla ise katılımcının anlama düzeyini belirlemek için metnin içinden 5 soru sorulmuştur. Bu soruların üçü cevabı metnin içinde bulunan sorular iken, ikisi metinden çıkarım yapmaya yönelik sorulardır. Katılımcı cevabı metnin içinde bulunan sorulara doğru yanıt verdiğinde 2, eksik yanıt verdiğinde 1, hiç yanıt vermediğinde 0 puan alacaktır. Metinden çıkarım yapmaya yönelik sorularda ise tam cevap durumuna göre puanlama 3,2,1,0 şeklinde sınıflandırılmaktadır. Öğrencinin anlama yüzdesi, aldığı puanların toplamının alması gereken puana bölünmesi ile bulunur.

2. Bulgular

TWA (3D) Stratejisi ve KWL Stratejisi ile katılımcıların metne ilişkin okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında uygulanan stratejilerin metne yönelik kazanımlara etkisi incelenmiştir.

Tablo 5: Katılımcının Okuduğunu Anlama Çalışmalarında Kullandığı Üstbilişsel Stratejiler

OKUMA ÖNCESİ	OKUMA SIRASI	OKUMA SONRASI
Metnin başlığı hakkında bulunma	Konu hakkındaki ön bilgilerini açığa çıkarma	Hikaye haritası oluşturma
Görselle ilgili tahminde bulunma	Önemli gördüğü yerleri not alma	Açık uçlu bir soru sorma
Ne öğrenmek istediklerini sorgulama	Metni zihinde canlandırma	Metnin ana fikrini bulma
İlk paragrafta göre yazarın amacı hakkında düşünme	Bilmediği kelimelerin altını çizme	Metni özetleme

Katılımcıdan okuma öncesinde metindeki görsellerden faydalanarak metin hakkında tahminde bulunması istenmiştir. Katılımcı genel anlamda görsellerden faydalanarak metne yönelik yaklaşık tahminlerde bulunmuştur. Katılımcı ile metnin başlığının metnin içeriğiyle ilgili ne anlatmak istediğiyle ilgili konuşulmuştur. Görsele bakarak metnin içeriğini tahmin etmede başlığa bakarak tahmin etmeye göre daha başarılı tahminler yürütülmüştür. Katılımcıya metinle ilgili ne öğrenmek istediği sorulmuş ve uygun cevaplar alınmıştır. Örneğin: ‘Evimizdeki Kütüphane metnini okuduktan sonra ne öğrenmek istiyorsun?’ sorusuna ‘evimizde bir kitaplık oluşturma düşüncesi’ gibi bir cevap vermiştir. Yazarın amacı hakkında düşünme aşamasında ise okuma amacını belirleyememiştir.

Okuma sırasında beyin fırtınası gibi tekniklerle katılımcının metnin içeriği ile ilgili ön bilgileri açığa çıkarılmak istenmiş ve olumlu bir sonuç alınmıştır. Okurken önemli gördüğü yerleri not alması istenmiş, anlamadığı yerleri tekrar okuması gerektiği belirtilmiştir. Katılımcının altını çizdiği yerler paylaşılmış ve tartışılmıştır. İlk haftalarda katılımcı konunun içeriğine yakın yerleri çizmemiş ve not alamamıştır. Katılımcı ile tekrar nasıl bir yol izlemesi gerektiği paylaşılmış son haftalara doğru hangi bilgilerin metin için önemli olduğuna dair yaklaşık sonuçlar elde edilmiştir.

Okuma sonrasında ise hikâye edici bir metin ise hikâye haritası oluşturması istenmiş ve katılımcı harita tekniğinde başarılı bir yaklaşım sergilemiştir. Metni özetlemesi istenerek metinden anladıkları ortaya çıkarılmıştır. Yapılan üstbilişsel stratejiler ile metni özetlemesi daha kolay hale gelmiştir. Metinleri özetleyebilmesi okuduğunu anlamada ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Katılımcı metnin konusunu bulurken yaklaşık tahminlerde bulunurken metnin ana fikrini bulmada genel anlamda zorlanmıştır. İpuçları verilerek ana fikir bulmasına yardım edilmiştir.

Tablo 6’da öğrencinin okuduğunu anlama becerisine ilişkin çalışma öncesi ve sonrası bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 6: Katılımcının Okuduğunu Anlama Metni Ön Test ve Son Test Puanları

Öğrenci	Öntest		Sontest		Başarı Artış Yüzdesi	
	Puan	Yüzde	Puan	Yüzde	Yüzde	
Ö1	30	31,5	65	68,42	116,6	

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcı ile çalışmaya başlamadan önce yapılan Okuma Beceri Testinin 95 tam puan üzerinden aldığı ön test puan sonucu 30’dur. Fakat 8 hafta boyunca yapılan okuduğunu anlama ve okuma becerileri çalışmalarına yönelik üstbilişsel stratejiler ile son test puanı 65’e yükselmiş bu da okuduğunu anlamlandırmada üstbilişsel stratejilerin etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 1: Okuduğunu Anlama Testi Ön Test ve Son Test Puanları Pasta Grafiği

Tablo 7’de öğrencinin bilgilendirici ve hikâye edici metinleri okuma esnasında yaptığı hatalara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 7: Uygulama Aşamasında Rastlanılan Hatalar

Metnin adı	Yapılan hatalar	Hata sayısı
Kitaplar Ne İşe Yarar?	Kelimeyi Atlama Hece Atlama Noktalama İşaretlerine Dikkat Etmeme Kelimeyi Yanlış Okuma	15
Evimizdeki Kütüphane	Kelimeyi Atlama Hece Atlama Hece Ekleme	13
Otomobil Uçar Gider	Kelimeyi atlama Kelime ekleme Hece ekleme Kelimeyi yanlış okuma	8
Alo! Kayın Ağacı mı?	Hece atlama Kelimeyi yanlış okuma Hece ekleme Kelime atlama	13
Çiftçi ve Oğulları	Hece atlama Hece ekleme Kelimeyi yanlış okuma	10
Uçurtmalar Nasıl Uçar?	Harfleri ters okuma Kelime atlama Hece atlama	13

Tablo 7’ye göre, katılımcı okuma sırasında kelime atlama, hece ekleme, hece atlama, kelimeyi yanlış okuma gibi okuma hataları yapmıştır. Metnin zorluk derecesine göre hata sayıları bazen azalmış bazen artış göstermiştir. Özellikle bilgilendirici metinlerde terimsel kelimelerin kullanımı ile hatalara düşmüştür. “Çiftçi ve Oğulları” metnini analiz ettiğimizde rastlanılan okuma hataları şunlardır:

Tablo 8: Örnek Bir Metinde Yapılan Okuma Hataları

başarabilecek	başaracak
çiftçinin	çiftçi
geçinemezler	geçinmez
çıkartırlarmış	çıkarmış
birbirinizi	birbirlerinizi
aldırmaz	aldırmazlar
anlamıyorlarmış	anlamıyormuş
ellerinde	elinde
almış	alıp
birbirine	birbirlerine

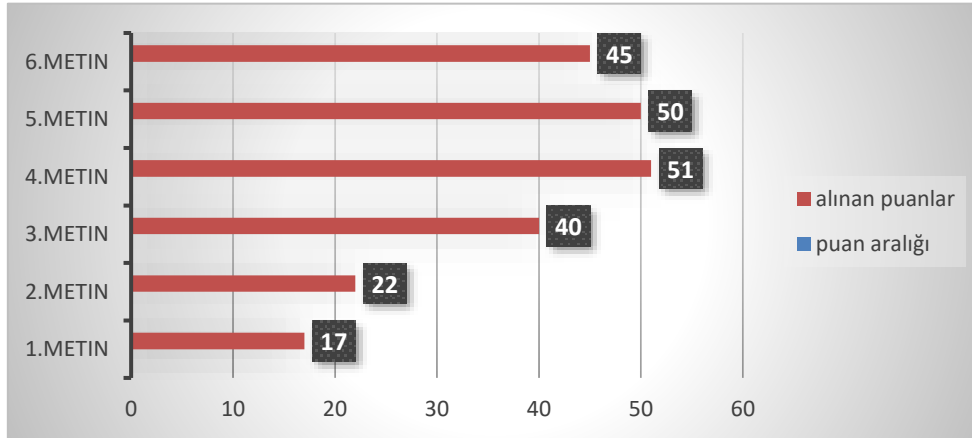
Tablo 9’da öğrencinin kelime tanıma ve metni anlama becerisine ilişkin çalışma boyunca elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 9: Katılımcının Kelime Tanıma ve Metni Anlama Düzeyleri

Metinler	Kelime Sayısı	Okuma Süresi	Okuma Hızı	Kelime Tanıma	Okuma Düzeyi
1. Metin	185	2,23 sn	66 Kelime	%92	Endişe
2. Metin	184	3,34 sn	58 Kelime	%93	Endişe
3. Metin	163	3,31 sn	60 Kelime	%96	Endişe
4. Metin	183	4.40 sn	70 Kelime	%93	Endişe
5. Metin	198	3,32 sn	70 Kelime	%92	Öğretim
6. Metin	187	3,38 sn	72 Kelime	%94	Öğretim

Tablo 9’a baktığımızda metinlerdeki okuma süreleri metinlerin uzunluğuna ve karmaşıklığına bağlı olarak değişmektedir. 4. metindeki okuma süresinin diğer metinlere göre uzun olması metnin detaylı ve karmaşık yapısından kaynaklanmıştır. Metinlerin uzunluğu artsa da okuma hızında bir iyileşme görülmektedir. 4. metinden itibaren metinlerdeki okuma hızında artış olduğu gözlenmektedir. Metinlerin karmaşık ve yoğun bir içeriğe sahip olması elbette katılımcıyı araştırma süresince zorlamış ve başlarda endişe düzeyinde sabit kalmıştır. Metinlerde yer alan terimsel ifadeler ve bilgilendirici türde metin olması katılımcının okuma hızını negatif yönde etkilese de kullanılan stratejiler ile son metinlere doğru okuma hızı gelişme göstermiştir. Kelime tanıma yüzdesine bakıldığında bütün metinlerde benzer kelime tanıma yüzdelere rastlanılmıştır. Katılımcı genel olarak metinlerdeki kelimeleri etkili şekilde tanımaktadır. Okuma düzeyi başlangıçta endişe düzeyi ile başlamış sona doğru katılımcının öğretim düzeyine geçiş yapmasıyla son bulmuştur. Anlama düzeyinde katılımcının 5. metinden itibaren öğretim seviyesine ulaşılması kullanılan üstbilişsel strateji yönteminin etkili olduğunu göstermektedir.

Grafik 2’de öğrencinin prozodik okuma becerisine ilişkin çalışma süresince elde edilen bulgulara yer verilmiştir.



Grafik 2: Prozodik Okuma Ölçeği Sonuç Grafiği

Grafiği yorumladığımızda katılımcının birinci hafta metninde düşük bir puan aldığı görülmektedir. Bu durum katılımcının prozodik okuma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Katılımcı özellikle sesini, vurgu ve tonlamayı doğru kullanmada, noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada sorunlar yaşamaktadır. İkinci hafta ilk haftaya göre prozodik okuma becerisinde bir miktar artış olmuştur. Üçüncü haftada elde edilen puan prozodik okuma becerisinde bir iyileşme olduğunu göstermektedir. Bu gelişmede kullanılan üstbilişsel okuma tekniklerin katılımcıda fayda gösterdiği söylenebilir. Dördüncü hafta bütün metinler arasında en

yüksek prozodik puanın alındığı ve bu durumda ses tonunun, vurgu ve tonlamanın katılımcı tarafından daha etkili kullanıldığı görülmektedir. Beşinci hafta bir önceki hafta gösterilen başarının istikrarını göstermektedir. Katılımcı dördüncü ve beşinci metinlerde aldıkları puanlarla prozodik olarak yeterli görülmüştür. Son hafta alınan puan bir düşüşe işaret etse de genel olarak hâlâ iyi bir prozodik okuma becerisi göstermiştir.

3. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada üstbilişsel okuduğunu anlama stratejisinin öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Öğrenciler okuduğunu anlama testi, prozodik okuma ölçeğine, yanlış analiz envanterine tabi tutulmuşlardır. 8 haftalık çalışmanın 6 haftası uygulama aşaması ile devam etmiştir. Uygulama sonucu öğrencinin de okuduğunu anlama performanslarında olumlu etki saptanmıştır. Katılımcı çalışmanın başında uygulanan ön testte düşük bir performans göstermiş fakat uygulama sonucunda okuduğunu anlama performansında artış yaşanmıştır. Uygulamanın başlangıcında TWA ve KWL stratejileriyle katılımcı araştırmacının yönergeleriyle hareket etmiştir. Farklı bir stratejinin kullanılması katılımcıya metinle ilgili sorulan sorularda öncelikle katılımcı üzerinde sessizlik oluşturmuştur. Sonrasında yöntemin zevkli olması, katılımcıyı düşündürmeye yöneltmesi, üstbilişlerini yoğunlaştırması katılımcının araştırmaya daha da yoğunlaşmasına ve farklı fikirler üretebilmesine olanak sağlamıştır. Araştırma sonucunda katılımcının özellikle metnin konusu ve metnin ana fikrini bulmada sorun yaşadığı görülmüştür. Bunların yanı sıra metin hakkında tahminde bulunma, metni özetleme gibi okuduğunu anlamaya yönelik alt basamaklarda da zorluk yaşamıştır. Bu güçlüklerin kolayca atlatılabilmesi için katılımcıya üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinden KWL ve TWA yöntemleri kullanılmıştır. Bu yöntemlerde katılımcı; metin öncesi düşündürülmeye, metin sırası ön bilgilerini düzenlemeye ve metin sonrasında da metinden çıkarımda bulunmaya teşvik edilmiştir. Baydık'ın (2011) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle üstbilişsel okuma stratejilerini kullandığı çalışmasında, Çakıroğlu ve Ataman'ın (2008) okuduğunu anlama başarısı düşük çocuklara üstbilişsel strateji yöntemini uyguladığı çalışmasında, Kuruyer ve Özsoy'un (2016) zayıf okuyucularla üstbilişsel okuma strateji uyguladığı çalışmasında, Rasmussen ve İnce'nin (2017) özel öğrenme güçlüğü olan bireylerle üstbilişsel okuduğunu anlama stratejileri uyguladığı çalışmasında, Bilgi ve Özmen'in (2014) zihinsel engelli öğrencilerin metni anlama amacıyla üstbilişsel strateji bilgisi kazanmalarına yönelik yaptığı çalışmasında, Fırat'ın (2017) öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara üstbilişsel okuma stratejisini uygulaması sonucunda, Tülü, Özbek ve Ergül'ün (2021) üstbilişsel okuma stratejilerinden TWA yönteminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında üstbilişsel okuma stratejilerinin öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Aynı şekilde 3D strateji öğretimi yönteminin öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler üzerinde bıraktığı olumlu etkinin yansması bir başka çalışmada da görülmüştür (Mason vd., 2012; Roohani ve Asiabani, 2015). Othman, Mahamud ve Jaidi (2014) yaptıkları çalışmada, okumada kullanılan üstbilişsel stratejilerin katılımcıların okuduğunu anlamada ilerleme gösterdiği kanısına ulaşmışlardır. Literatür incelemesi yapıldığında bu çalışmalardan esinlenerek yapılan bu çalışmada da öğrenme güçlüğü çeken bir 4. sınıf öğrencinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etkiye varıldığı görülmüştür.

Okuma becerileri üzerine yapılan diğer çalışmalarda ise öğrencinin okuma güçlüğüne gidermeye yönelik tekrarlı okuma, eşli okuma, kelime kartları ile yanlış okunan kelimelerin tekrar okunup düzeltilmesine yönelik teknikler uygulanmıştır. Okuma sırasında hece atlama, hece ekleme, kelime atlama, kelimeyi yanlış okuma, harfleri ters okuma gibi hatalara rastlanılmıştır. Her metinde hatalar mevcuttur. Yanlış analiz envanteri ile katılımcının kelime tanıma ve okuma düzeyleri belirlenmiş aynı zamanda okuma hızı ölçülmüştür. Okuma hızı başlangıçta 66 kelimeyle başlamış son metinde 72 kelimeye yükselmiştir. Bu yükseliş araştırma için önem arz etmektedir. Üstelik katılımcıyla 4.sınıf düzeyinde bilgilendirici metin ağırlıklı çalışılması katılımcıyı pek çok açıdan zorlamış fakat yapılan bazı analizlerde zoru aştığı gözlemlenmiştir. Uygulamanın başında endişe düzeyinde yer alan öğrenci anlama düzeyinde öğretim düzeyine yükselmiştir. Kısa zamanda öğrenme güçlüğü çeken bir öğrencinin öğretim düzeyine yükselmesi uygulama aşamasında kullanılan üstbilişsel okuma stratejilerinin etkisini göstermektedir. Prozodik okuma ölçeği sonuçları incelendiğinde katılımcının 6 metinden sadece ikisinde prozodik olarak yeterli olduğu görülmektedir. Katılımcı ile özellikle noktalama işaretlerine vurgu yaparak okuması gerektiği söylenmiş ve katılımcı pek çok metinde bu uyarıya dikkat etmeye çalışmıştır. Literatür incelendiğinde İşler ve Şahin'in (2016) bir 4. sınıf öğrencisinin anlama düzeyini artırmak ve okuma güçlüğüne gidermeye yönelik çalışmada kullandığı tekniklerin katılımcıyı endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıkardığını, Akyol ve Sezgin'in (2015) okuma güçlüğü çeken bir 4. sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin gelişimine yönelik yaptıkları çalışmada öğrenciye uygulanan tekniklerin kelime tanıma ve anlama düzeyini artırdığını, Akyol ve Kodan'ın (2016) okuma güçlüğü yaşayan bir 4.sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada öğrencinin anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığını, Uzunkol'un (2013) okuma güçlüğü çeken bir 3. sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada öğrencinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği, Erbasan ve Sağlam'ın (2020) okuma güçlüğü olan evde eğitim öğrencisinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yaptığı çalışmada katılımcının okuma hatalarının azaldığı, okuduğunu anlama düzeyinin yükseldiği tespit edilmiştir. Bu çalışmalar ışığında okuma becerilerinin gelişimine yönelik uygulanan üstbilişsel stratejilerin etkili olduğu görülmektedir.

Bu çalışma öğrencinin okuma sırasında yaşadığı güçlükler okuma sürelerinin uzamasında ve yapılan okuma hatalarında bir etmen olmuştur. Bu çalışma gösteriyor ki öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarla çalışılacak metinler bir iki alt sınıf metinler olmalıdır. Bu şekilde kolaydan zora geçiş yapılabilir. Katılımcı okuma hızında bir ilerleme kaydetmiştir fakat Akyol ve Yıldız'ın 2010 yılında yaptığı çalışması okuma hızının iyileştirilmesinin epey bir zaman ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Katılımcının okuma hızının 66'dan 72'ye yükselmesi disleksili bir öğrenci için dikkate değer bir başarıdır. Balcı ve Çayır'ın (2017) disleksi riski olan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirmeye yönelik yaptıkları çalışmada da uygulama sonunda öğrencinin anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür.

Görüldüğü üzere alan yazında üstbilişsel okuma stratejilerinin etkililiği okuduğunu anlama çalışmalarında oldukça sık kullanılan araştırmalardandır. Araştırmaları incelediğimizde araştırmacıların okuduğunu anlama çalışmalarında üstbilişsel strateji yöntemini kullandıklarını ve bu yöntemin de oldukça etkili sonuçlar verdiğini söylemek mümkündür. Özmen ve Özkubat'ın (2021) "Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ile Düşük ve Ortalama Başarılı Öğrencilerin Matematik Problemi Çözerken Kullandıkları Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejilerinin Belirlenmesi" adlı çalışmaları, her üç öğrenci grubunun problem çözme sürecinde kullandıkları üstbilişsel stratejilerin onları problemi dikkatli okumaya ve okuduğunu daha iyi

anlamlandırmaya yönlendirerek problem çözme sürecindeki performanslarını olumlu yönde geliştirdiklerini göstermiştir. Moojen vd. (2020) tarafından disleksili okuyucular ile yürütülen çalışmada, bu okuyucuların okuma süresince kullandıkları okuma stratejilerinin okumada yaşadıkları zorlukları bertaraf ettiğini göstermiştir. “Okuma Akıcılığı ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Okuma Stratejileri ve Yöntemler” adlı çalışmasıyla alan yazında yer edinen Sözen’e (2022) göre, okuma öncesinde kullanılan ön bilgilerin geri getirilmesinin okunan metnin daha kolay şekilde anlaşılmasını etkili kıldığını göstermiştir. Bu yöntem okumada kullanılan üstbilişsel stratejinin bir parçası olması dolayısıyla çalışmada olumlu bir sonuç doğurmuştur. Yalçın ve Kocaöz’ün (2022) “Özet yazma stratejisinin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi: Braille okuyan bir öğrenci ile vaka çalışması” adlı çalışmasında Braille okuyan öğrencinin üstbilişsel okuma stratejilerinden özet yazma stratejisi ile okuduğunu anlamada gelişme gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bu da bize gösteriyor ki diğer çalışmalarda da olduğu gibi alan yazında öğrenme güçlüğü vder yetersizlik gruplarıyla yapılan okuduğunu anlama çalışmalarında üstbilişsel stratejiler oldukça etkili sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

Özetle bu çalışma sonuçlarına göre öneri olarak, öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrencinin üstbilişsel stratejilerinin kullanımının okuma başarısını etkilemesi nedeniyle öğretimlerde kullanımının uygun olduğu, okuma becerilerinin geliştirmesinde çalışılacak metinlerin daha alt düzeyde metinlerden seçilmesinin uygun olacağı ve uygulama aşamasının daha uzun bir zamana yayılmasının çok daha etkili sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğüne yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-22.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(4), 1690-1700.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Bilgi, A. D. ve Özmen, E. R. (2014). Uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin metin anlama sürecinde kullanılan üstbilişsel strateji bilgisini kazanmalarında etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 693-714.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının Okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde Erişi artırımına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakıroğlu, A. ve Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 1-13.
- Çayır, A. ve Balcı, E. (2017). Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilkokul öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(1), 455-470.

- Erbaşan, Ö. ve Sağlam, A. (2020). Okuma güçlüğü olan evde eğitim öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Temel Eğitim*, 2(1), 14-25.
- Fırat, T. (2017). *Okuma öncesinde sırasında ve sonrasında düşün (3D) stratejisi öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İşler, N. K. ve Şahin, A. E. (2016). Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186.
- Keskin, H., Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.
- Kuruyer, H. G. ve Özsoy, G. (2016). İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 771-788.
- Mason, L. H. (2002). *Self-Regulated strategy instruction: Effects on expository reading comprehension among students who struggle with reading* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3078326)
- Mason, L. H. (2004). Explicit self-regulated strategy development versus reciprocal questioning: Effect on informational reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 283-296.
- Mason, L. H., Dunn-Davison, M. D., Hammer, C. S., Miller, C. A. ve Glutting, J. (2012). Knowledge, writing, and language outcomes for a reading comprehension and writing intervention. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26, 1135-1158.
- Mason, L. H., Meadan, H., Hedin, L., & Corso, L. (2006). Self-regulated strategy development instruction for expository text comprehension. *Teaching Exceptional Children*, 38, 47-52.
- Moojen, S. M. P., Gonçalves, H. A., Bassôa, A., Navas, A. L., de Jou, G. & Miguel, E. S. (2020). Adults with dyslexia: How can they achieve academic success despite impairments in basic reading and writing abilities? The role of text structure sensitivity as a compensatory skill. *Annals of Dyslexia*, 70(1), 115-140.
- Othman, Y. Mahamud, Z. ve Jaidi, N. (2014). The effects of metacognitive strategy in reading expository text. *International Education Studies*, 7(13), 102-111.
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.
- Rasmussen, M. U. ve Cora İnce. N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2180-2201.
- Roohani, A. ve Asiabani, S. (2015). Effects of self-regulated strategy development on EFL learners' reading comprehension and metacognition. *GEMA: Online Journal of Language Studies*, 15(3), 31-49.
- Sezgin, Z. Ç. ve Akyol, H. (2015). Improving reading skills of fourth grade elementary student who has reading disability. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16.
- Sözen, N. (2022). Okuma akıcılığı ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde okuma stratejileri ve yöntemler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 9(4), 141-160.
- Tülü, B. K., Özbek, A. B. ve Ergül, C. (2021). 3d stratejisi öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 97-118.

- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Yalçın, G. ve Kocaöz, O. E. (2022). Özet yazma stratejisinin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi: Braille okuyan bir öğrenci ile vaka çalışması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(1), 91-110.

Extended Abstract

Metacognitive reading strategy; It is very important to follow students' reading processes, understand what they read, learn on their own and check what they know. The purpose of this study is to investigate the effects of metacognitive reading strategies on the reading skills of 4th grade students diagnosed with learning disabilities.

Reading and reading comprehension skills are complex mental processes (Akyol, 2006; Kamhi and Catts, 2008). In this process, while the individual uses cognitive strategies to understand what he reads, he also uses metacognitive strategies to achieve this goal (Livingston, 2003). Students who use metacognitive reading strategies synthesize their prior knowledge and newly acquired information, focus on keywords and make inferences from the text. On the contrary, students who cannot use metacognitive strategies experience difficulties in understanding the text, not knowing how to read it, and not being able to think about what path to follow when they do not understand the text (Çakıroğlu, 2007; Gelen, 2003). Metacognitive reading strategy refers to the individual activating their pre-reading knowledge, thinking about the author's purpose, making corrections when they do not understand, interacting with the text, and gaining critical thinking skills (Galloway, 2003; Bender, 2008; Rock, 2016). Students with learning difficulties are shown as passive readers who rarely or never use metacognitive strategies (Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1999; Jitendra, Hoppes, & Xin, 2000; Torgesen, 1982). Individuals with learning disabilities have difficulties especially in the field of reading. Although they do not have any audio-visual loss, they experience difficulties such as not being able to notice or distinguish the sounds that make up words, not being able to focus on the text, not being able to understand the text, and not being able to learn to read; They may fall behind their peers due to difficulties in understanding what they read (Melekoğlu and Çakıroğlu, 2018). According to the results of the research, it was concluded that the metacognitive reading comprehension strategy had positive effects on individuals with learning disabilities (Scammacca et al., 2007; Kim et al., 2012). One of the problems frequently encountered by individuals with learning disabilities is reading comprehension problems. Reading comprehension skill is possible by the individual establishing a relationship with the text and activating the prior knowledge he/she has to prepare for the text (Van den Broek, Rapp, & Kendeou, 2005). Students with learning disabilities have difficulty making sense of this complex process. Metacognitive strategies will be useful for these individuals to monitor and control their own cognitive processes.

In this study, which aims to measure the effect of metacognitive reading strategies on the reading skills of a student with learning difficulties, a case study design, one of the qualitative research methods, was used. The population of the research consisted of 4th grade students studying at a public school in Alanya district of Antalya. A student diagnosed with a learning disability was studied with the permission of the school principal and the student's parent. Participant S1 is a 10-year-old male student. As a data collection tool in the study, 'Reading Comprehension Skill Test' was used to measure the student's reading comprehension skill, 'Prosodic Reading Scale' was used to measure prosodic reading skill, and 'Error Analysis Inventory' was used to measure correct reading skill.

Throughout the research, selection was made from the texts taught in primary school Turkish textbooks by the Ministry of National Education. 6 texts were selected. The study lasted 4 lesson hours per week. Each reading was audio-recorded to better visualize the participant's errors. Metacognitive reading comprehension activities were applied to the participant using the texts in the Turkish textbook. The implementation phase of the research lasted 8 weeks. Pretests and posttests are also included in this period. During the application, 'TWA (3D) Strategy Method' and 'KWL (BBÖ) Strategy', which are metacognitive reading comprehension strategies, were applied to the participant.

The participant's pre-test score in the Reading Skills Test is 30 out of 95 full points. However, with the metacognitive strategies for reading comprehension and reading skills studies conducted for 8 weeks, the post-test score increased to 65, which shows that metacognitive strategies are effective in making sense of what is read.

The reading level started with the anxiety level at the beginning and ended with the participant switching to the instructional level towards the end. Reaching the participant's teaching level in comprehension level from the 5th text onwards shows that the metacognitive strategy method used is effective.

In this study, the difficulties experienced by the student while reading were a factor in the prolongation of reading times and the reading errors made. This study shows that the texts to be studied with children with learning disabilities should be one or two lower grade texts. In this way, you can switch from easy to difficult. The participant made progress in his reading speed, but the study conducted by Akyol and Yıldız (2010) shows that it takes a long time to improve reading speed. The increase in the participant's reading speed from 66 to 72 is a remarkable achievement for a student with dyslexia. In the study conducted by Balcı and Çayır (2017) to improve the reading skills of a student at risk of dyslexia, it was observed that the student's understanding level increased from the anxiety level to the instructional level at the end of the application. According to the results of this study, it is thought that it is appropriate to use metacognitive strategies in teaching as the use of metacognitive strategies of a student with learning difficulties affects the reading success, it would be appropriate to choose the texts to be studied from lower level texts in the development of reading skills, and extending the application phase over a longer period of time will produce much more effective results.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/4 2024 s. 1498-1516, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DESTANLARDA YER ALAN MİLLÎ MOTİFLER
ÜZERİNE METAFORİK ALGILARI**

Mert BAŞBAYRAK*

Rezan KARAKAŞ**

Geliş Tarihi: 9 Haziran 2024

Kabul Tarihi: 26 Kasım 2024

Öz

Metaforlar; kavramlarla ilgili bakış açısı ve algı belirlemek, bilinçaltında yatan unsurları ortaya çıkarmak için sıkça kullanılır. Destanlar ise millî olma vasfıyla ön plana çıkan ve milletin ortak bilincini yansıtan bir türdür. Araştırmanın amacı, 8. sınıf öğrencilerinin destanlarda yer alan millî motifler üzerine metaforik algılarını tespit etmektir. Söz konusu araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Masal ve Destanlarımız Dersi Öğretim Programı içindeki, destanlarda yer alan millî motiflere üç motif daha eklenerek rüya, ışık, at, ağaç, sayı, ok, yay, dağ, kurt ve su motifleri belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan 10 basamaklı boşluk doldurma formu Şırnak ili Cizre ilçesinde 8. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 157 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen verilere içerik analizi yapılarak benzer veriler kategorilere ayrılmıştır. Motiflerle ilgili öğrencilerin en sık oluşturdukları 10 metafor listelenmiştir. Araştırma sonucunda; geleceği görmek, yol gösterici, güç, yaşam, matematik, silah, cesaret ve hayat metaforlarının öne çıktığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Destan, millî motif, metafor, algı, 8. sınıf öğrencileri.

**METAPHORICAL PERCEPTIONS OF 8TH GRADE STUDENTS ON
NATIONAL MOTIFS IN EPICS**

Abstract

Metaphors are frequently used to determine perspectives and perceptions about concepts and to reveal elements lying in the subconscious. Epics are a genre that stands out with their national characteristics and reflect the common consciousness of the nation. The aim of the research is to determine the metaphorical perceptions of 8th grade students on national motifs in epics. Phenomenology, one of the qualitative research designs, was used in the study in question. Three more motifs were added to the national motifs in epics within the Curriculum of Our Tales and Epics Course, and the motifs of dream, light, horse, tree, number, arrow, bow, mountain, wolf and water were determined. The 10-step fill-in-the-blank form prepared by the researchers was applied to 157 students studying at the 8th grade level in the Cizre district of Şırnak province. Content analysis was performed on the obtained

* Doktora Öğrencisi; Siirt Üniversitesi, mertbasbayrak07@gmail.com

** Prof. Dr.; Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, rezankarakas@hotmail.com

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Siirt Üniversitesi Etik Kurulu, 15.05.2024 tarih ve 6962 sayılı karar

data and similar data were divided into categories. The 10 metaphors that students most frequently created regarding motifs were listed. As a result of the research; it was determined that the metaphors of seeing the future, guiding, power, life, mathematics, weapon, courage and life were prominent.

Keywords: Epic, national motif, metaphor, perception, 8th grade students.

Giriş

Farsça kökenli olan destan sözcüğü anlatmaya dayalı bir halk edebiyatı türüne karşılık gelir. Türkçede de ilgili alan yazınına göre “epope” veya “epik” terimleriyle karşılanmaktadır (Aça, Ekici ve Yılmaz, 2015). Destan sözcüğü iki edebi türe ad olarak kullanılmaktadır. Biri, toplumu geniş ölçüde alakadar eden olayları konu alan ve 8-11 heceli dizelerden oluşan anonim veya bireysel halk şiirleridir. Çalışma içinde ele alınan destan türü ise “milletlerin yaşadıkları tarihi olayların efsanevi ve mitolojik unsurlarla yoğrularak oluşturduğu ulusal karakter taşıyan uzun manzum eserlerdir” (Aslan, 2011, s. 22-23).

Türkiye Türkçesinde destan kelimesiyle karşılanan metinler Türkiye dışındaki Türk topluluklarında başka şekillerde ifade edilir. Destan türünü karşılamak için Yakutlar olongo, olongo; Kuman, Kırım ve Çağatay Türkleri irtegi; Altaylar, Kay Çörçök veya Kaylap Aydar Çörçök; Hakaslar, Alıptıg Nımah veya Çoñ Nımah; Şorlar, Kay Şörçek; Kırgız Türkleri de comok, çööcomok kavramlarını kullanırlar (Kaya, 2007). Çobanoğlu ise (2003), “destan terimini Türk dünyasında kullanılan diğer terimlerden ve destan türlerinden ayırmak için onu epik destan nitelendirmesiyle” (s. 15) ortaya koyar. Farkı terimler kullanılsa da Türk toplulukları arasında ortak değerler oluşturması bakımından son derece önemlidir.

“Destan, evrensel olmaktan daha ziyade millî olma vasfıyla ön plana çıkan ve bir milletin ortak şuurunu yansıtan bir türdür” (Şahin, 2019, s. 113). Elçin (2004) ise destanı “bir boy, ulus (kavim) veya millet hayatında tam estetik hüviyet kazanmamış eser sayılan efsanelerden sonra nazım şeklinde ortaya çıkan en eski halk edebiyatı mahsullerinden biridir” (s. 72) cümlesiyle tanımlamıştır. Destanlarda belli bir ulusun veya ırkın yücelikleri, belli kişilerin kahramanlıkları abartılı şekilde anlatılır. Yiğitlik, güçlü ve sürekli aşk, acıma, yardımseverlik, yurt sevgisi, cesaret gibi motiflere genişçe yer verilir. Destan kahramanları, fiziksel özellikleri itibariyle sıradan insanlardan ayrılır. Doğumları, bebeklikten çocukluğa ve erişkinliğe ulaşmaları, evlilikleri sıra dışı şekilde gerçekleşir. Çekirdeği gerçek bir olaya dayanan kurgusal anlatı; destan kahramanının cesareti, yiğitliği, halkına ve yurduna olan bağlılığı ekseninde ivme kazanır. Söz konusu kaynaklar toplumun benliğinde iz bırakmış olaydan ortaya çıkar. Fakat Artun’a göre (2011), “Destan yaratan bir toplum, diğer bir toplumun içinde erirse destan metinleri zor toplanır” (s. 25). Bu nedenle destanların doğru aktarımı için toplumun asimile olmaması hayati önem taşımaktadır.

Destanların oluşmasına dair birçok görüş ileri sürülmüştür. İlk olarak bir kavmin medeniyet açısından düşük bir seviyede olması ve hayatının büyük sarsıntılara maruz kalması, halk şairlerinin de bunları bağımsız parçalar hâlinde anlatması gerekir. Toplum yaşadığı göçlerle birlikte parçalara yeni parçalar ekler. Daha sonraki dönemlerde kavmin medeniyet seviyesi yükselince dağınık parçalar bir araya getirilerek millî destanlar oluşur. İkinci bir görüşe göre; savaş, din değiştirme, göç, kuraklık gibi büyük olayların ulusun vicdanında çeşitli sarsıntılara yol açması gerekir. Yani destanların oluşumu için çekirdek olaya ihtiyaç vardır. Üçüncü görüşte ise destanların oluşabilmesi için yine çeşitli evrelerin olması gerektiği durumu

söz konusudur. Fakat destan yaratan kavmin “destan devri” denilen bir dönemde yaşaması gerekir. Bunun yanında kavmin bir sözlü geleneği de olmalıdır. Çekirdek olay, olayı metne dönüştürecek ozan ve destan devri bitmeden metnin analizi gereklidir (Köprülü, 2003; Elçin, 2004; Oğuz, 2004). Destan dönemi, çok eski zamanlarda mitolojilerin ortaya çıktığı dönemdir. İnsanlar bu dönemde evreni, yaratılışları ve doğayı anlamaya çalışmışlardır. Bu nedenle üçüncü görüşe göre günümüzde doğal olarak yeni destanların oluşabilmesi için herhangi bir zemin bulunmamaktadır. Oluş biçimi açısından bakıldığında destanlar ikiye ayrılır:

1. Sözlü Destanlar: Doğal destanlar veya tabii destanlar olarak da bilinen bu destan türü; “eski çağlarda bir ulusun ortak vicdanında derin izler bırakan, herhangi bir tarih ya da toplum olayının kahramanlık yönünü anlatan masalımsı öykülerdir” (Kıbrıs, 2006, s. 80). Sözlü destanlar anonimdir ve daha sonra yazıya geçirilmiştir. Destanların aktarılmasında halk ozanlarının büyük faydası olmuştur (Yalçın ve Aytaş, 2017). Kaya’ya göre (2007), “Her milletin destanı yoktur. Ancak tarihi derin geçmişlere ait milletler destanlara sahiptir. Destanın ortaya çıkması için uygun şartlar gerekir” (s. 220). Çekirdek, oluş (gelişme) ve tespit safhası sözlü destanların oluşması için elzemdir (Ergin, 2017). Gılgamış Destanı, Kalavela, İgor, Ramayana ve Mahabarata, Yaratılış Destanı, Alp Er Tunga Destanı, Oğuz Kağan Destanı, Bozkurt Destanı, Manas Destanı, Satuk Buğra Han Destanı sözlü destanlara örnek olarak verilebilir.

2. Edebî Destanlar: Yapma veya suni-yapay destanlar olarak da adlandırılan edebî destanlar; belirli bir yazarın “toplumu etkileyen bir olayı daha gerçekçi ve olağanüstülükten nispeten arınmış olarak doğal destan özelliklerinden uzaklaşmadan yazmasıyla oluşan destandır” (Kuşçu, 2020, s. 135). Bu destanlar, “bir milletin içinden yetişen herhangi bir şairin, o milletin başından geçen bir heyecanlı ve önemli hadiseleri, bazı hayal unsurlarıyla nazmetmesinden meydana gelir” (Kaya, 2007, s. 221). Kızıl Elma, Altın Işık, Üç Şehitler Destanı, Kuvayı Milliye Destanı, Öfkeli Orlando, Kurtarılmış Kudüs, Kaybolan Cennet edebî destanların bazılarıdır.

Türk destanları oluşumu itibarıyla içerisinde çeşitli motifler barındırır. Bu konuda öncelikli olarak “motif” kavramının tanımına bakmak gerekir. Motif kavramı TDK Türkçe Sözlük’te (2019), “yan yana gelerek bir bezeme işini oluşturan ve kendi başlarına birer birlik olan öğelerden her biri”, edebiyat anlamında ise “kendi başlarına konuya özellik kazandıran öğelerin her biri” olarak tanımlanmıştır. Edebiyatta ya da folklorda yinelenen bir tema, karakter ya da söz kalıbı olan motif “birkaç farklı çalışmada ortaya çıkan bir tema olabilir. Örneğin sanatın ölümsüzlüğü motifi Shakespeare, Keats, Yeats ya da pek çok farklı yazarda görülür. Tek bir çalışmada yinelenen bir unsur da motif olarak adlandırılır” (Beckson ve Ganz, 1960’tan akt. Freedman, 2009, s. 61). Sonuç itibarıyla motif, edebî eser içerisinde sık tekrarlanan ve yer aldığı eserler arasında ortak ve sembolik örüntüler oluşturan öğelerdir. Türk destanlarında söz konusu edilen motifler millî özellikler taşıyarak Türk geleneğinin ve kültürünün bir göstergesini oluşturmaktadır. Başlıca millî motifler arasında rüya, ışık, at, ağaç, sayı, ok, yay, kurt, su, dağ, gökyüzü, güneş, ay ve yıldızlar gibi kavramlar gösterilebilir.

Motif kavramı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2024) da önemslenmiştir. 7. sınıf düzeyinde yer alan Okuma Kültürü teması içerisinde “sembol ve motif okuma” konusu mevcuttur. 8. sınıf düzeyinde ise Türk Hikâye Geleneği ve Destanları temasının konularından birisi “Türk destanlarında yer alan olağanüstü öğe, motif ve semboller”dir (MEB, 2024, s. 21). Yeni öğretim programındaki bu konular,

motiflerin daha etkili bir şekilde anlamlandırılması, destanlardaki Türk motiflerinin öğrencileri tanıtılması bakımından önem taşımaktadır.

Destan ve masal gibi türler çocuk edebiyatı ürünlerinden kabul edilmektedir. Çocuk edebiyatı ürünlerinin başlıca katkısı da dil gelişimi üzerinedir. Gelişimin bütüncül yapısı göz önüne alındığında çocuğun gelişim aşamalarının zarar görmemesi için dil gelişimine önemli bir rol düşmektedir. Eğer çocuğun ilgisini çeken ve ona hitap eden edebî ürünler seçilirse çocuğun dil gelişimine önemli katkıları olacaktır. Çocuğun hayatında karşılaştığı konulardan ve edebiyat kavramına giren bütün türlerden yararlanılması gerekir (Bulut, 2019). Edebiyat aynı zamanda çocukların algılamalarını ve hayal güçlerini geliştirip zenginleştirebilir (Songören Arkılıç, 2011). Yani edebiyatın çocukta dil, zihin ve hayal gelişimi için önemli etkisi bulunmaktadır.

Kavramlara ilişkin bakış açısı ve algı belirlemek, bilinçaltında yatan unsurları bir bakıma ortaya çıkarmak için metaforlar sıkça kullanılır. Metaforlar, bir kavramı başka bir kavramla anlatır. Bu kavram, meta “öte” pğore ise “taşımak” anlamına gelen Yunanca kökenli kelimelerin birleşiminden oluşmaktadır (Güneş ve Tezcan, 2021). Lakoff ve Johnson’a (2015) göre metafor, bir yerden başka bir yere götürmek anlamına gelir. Bu sayede yeni bakış açıları ortaya koymaya yarar. Bunun yanında metafor kavramının özü bir tür şeyi başka bir tür şeyin terimlerine göre anlamayı ve bunları tecrübe etmeyi gösterir. Aydeş ve Akın (2016) metaforu “bilinmeyen anlamak ve açıklamak için bilinmeyenle bilinenle benzer özelliklerinden yararlanma biçiminde işleyen bir düşünüş tarzı” (s. 21) olarak tanımlamıştır. Collins English Dictionary’de “metafor, bir şeyi belirli bir şekilde aynı olan başka bir şeye atıfta bulunarak tanımlamanın yaratıcı bir yoludur. Örneğin birinin çok utangaç olduğunu ve bazı şeylerden korktuğunu söylemek istiyorsanız onun bir fare olduğunu söyleyebilirsiniz” ifadesine yer verilmiştir (URL 1). “Metaforlar, benzer olmayanları karşılaştırırken belirli bir miktarda benzerlik bulmaya dayanır” (Clarken, 1997, s. 4). Bu nedenle aslında farklı gibi görünen kavramlar birbirlerine benzetilir. Dolaylı olarak da çeşitli ortak noktalar elde edilir.

İlgili alan yazınına bakıldığında metaforların ne olduğunu ve ne olmadığını inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Başaçık (2014), metaforların felsefî boyutu üzerinde dururken Şahan (2017), metaforları tanımlamaya çalışırken en önemli meselenin metaforların ne olmadığını ortaya konması olduğunu belirtmiştir. Akkaya (2018) ise şiir-metafor ilişkisini araştırmasında konu edinmiştir. Demir ve Karakaş Yıldırım (2019), Batı literatürü ve Türk literatüründeki metafor tanımlamalarına ve bununla birlikte tanımlamalardaki tartışmalara yer vermiştir. Güneş ve Tezcan (2021) ise Şahan’a (2017) benzer şekilde metaforların ne olup ne olmadığı üzerine yoğunlaşmıştır. Metafor tanımlamalarının ve çeşitli alanlarla ilişkilerinin yanı sıra alanyazında öğrencilerin metaforik algılarını inceleyen de önemli çalışmalar bulunmaktadır.

Oğurlu, Öpengin ve Hızlı (2015), üstün yetenekli öğrencilerin okul ve öğretmen kavramlarına ilişkin metaforik algılarını araştırmıştır. Ertürk (2017), ilkökul öğrencilerinin öğretmen kavramıyla ilgili metaforik algılarını; Akbulut, Özdemir ve Cıvğın (2017), ortaokul öğrencilerinin kitap ve okumak kavramlarıyla ilgili metaforik algılarını çalışmıştır. Alptekin ve Kaplan (2018), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türk kültürüne ilişkin metaforik algılarını ele alırken İnel, Urhan ve Ünal (2018) ise ortaokul öğrencilerinin adalet kavramıyla ilgili metaforik algılarını konu edinmiştir. Polatcan (2018), Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi ve kitap kavramıyla ilgili metaforlarını ortaya çıkartırken Özdaş ve Çakmak (2018), öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin metaforlarını tespit etmiştir. Arslan (2020), ortaokul öğrencilerinin Covid-19 algılarını, Gözel ve Gündoğdu (2021), öğrencilerin oyun

kavramına ilişkin metaforlarını, Oğuz (2020), üstün yetenekli öğrencilerin Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersine yönelik metaforik algılarını, Özyurt ve Badur (2020), ilkokul öğrencilerinin teknoloji kavramına ilişkin metaforlarını çalışmıştır. Çarkıt ve Kara (2023) ise ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik metaforik algılarını ele almıştır. Çok farklı alanlarda ve kavramlarda metaforik algı çalışmaları yapılmış olmasına rağmen bu araştırma millî motifleri ele alması bakımından değerli görülmektedir.

Araştırmanın ilham kaynağını Millî Eğitim Bakanlığının yayımladığı “Masal ve Destanlarımız Dersi Öğretim Programı (2023, s. 11)” içerisinde yer alan “MD.1.2.8. Destanlarda yer alan millî motifleri fark eder.” ve bu kazanımın alt kazanımı olan “Motif kavramı ile rüya, ışık, at, ağaç, sayı, ok, yay vb. motifler üzerinde durulur.” cümleleri oluşturmuştur. Öğretim programında yer verilen millî motiflere öğrencilerin ne şekilde benzetme yapacakları, motifleri nasıl algıladıkları veya konuyla ilgili yeni bakış açılarını nasıl sunacakları merak konusu olmuştur. Bunun sonucunda “8. sınıf öğrencilerinin destanlarda yer alan millî motifler üzerine metaforik algıları nelerdir?” cümlesi bir problem durumu olarak ortaya çıkmıştır. Araştırma, metaforlar vasıtasıyla öğrencilerin millî motiflerle ilgili düşünce dünyalarını ve bilinçaltılarını ortaya koyması açısından önemlidir. Araştırmanın amacı 8. sınıf öğrencilerinin destanlarda yer alan millî motifler üzerine metaforik algılarını tespit etmektir. Amaç doğrultusunda cevap aranan araştırma soruları bütünleştirilerek aşağıda verilmiştir:

8. sınıf öğrencilerinin destanlarda yer alan “rüya”, “ışık”, “at”, “ağaç”, “sayı”, “ok”, “yay”, “dağ”, “kurt” ve “su” motiflerine karşı metaforik algıları nedir?

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Modeli

8. sınıf öğrencilerinin destanlarda yer alan millî motifler üzerine metaforik algılarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) kullanılmıştır. “Nitel araştırma, sosyal olguları bağlı oldukları ve içinde yer aldıkları ortamda doğal görünüşleriyle gözlem, görüşme ya da belgeleri değerlendirmek yoluyla bilgi edinme ve bu bilgileri analiz ederek kuram geliştirme olarak tanımlanabilir” (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2019, s. 220). Bu tarz çalışmalarda belli noktalara odaklanmada çok metodlu araştırma problemine nazaran yorumlayıcı yaklaşım benimsenir (Şahin, 2020). Fenomenoloji ise farkında olunan fakat derinlemesine ve detaylı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Tümüyle yabancı olmayan bir yandan da tam kavranamayan olguların araştırılmasının amaçlanması için fenomenoloji uygun bir zemin oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Şırnak ilinin Cizre ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 157 öğrenciden veri toplanmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 15 tanesi soruları boş bıraktığı veya öğrencilerden uygun, anlamlı veriler elde edilemediği için ilgili formlar araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Öğrenciler uygun örnekleme yoluyla araştırmacılardan birinin görev yaptığı okuldaki sınıflardan seçilmiştir. Uygun örnekleme; zaman, para ve iş gücü gibi çeşitli açılardan var olan sınırlılıklar sebebiyle örneklemin kolay uygulama yapılabilir ve kolay ulaşılabilir kısımlardan seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2018).

1.3. Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin destanlarda yer alan millî motifler üzerine metaforik algılarını tespit etmek için araştırmacılar tarafından toplam 10 basamaklı boşluk doldurmaları içeren bir form oluşturulmuştur. Boşluk doldurma soruları “Rüya benim için ... gibidir. Çünkü ...” biçiminde hazırlanmıştır. Bu şekilde öğrencilerden 10 millî motifle ilgili metafor oluşturup açıklayıcı cümle yazmaları istenmiştir. Form oluşturulurken 3 uzmandan görüş alınmış ve forma 3 yeni basamak eklenerek toplam soru sayısı 7’den 10’a çıkarılmıştır. Uzman görüşleriyle birlikte forma son şekli verilip “inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik” ölçütlerine dikkat edilmiştir (Arslan, 2022, s. 397). Bu sayede araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmıştır.

1.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel veriler, olay ve nesne özelliklerinin değer yargılarını da içerecek şekilde kelime ve sözlerle anlatılmış şeklidir (Daşdemir, 2021). Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan 10 basamaklı boşluk doldurmalı form ile toplanmıştır. Öğrencilerden isim bilgisi alınmadığı için araştırma kapsamında “Ö1, Ö2, Ö3...” şeklinde kodlamalar yapılmıştır. Toplanan veriler nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde hedef birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek bu verileri okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Toplanan veriler ait oldukları gruplara ayrılarak hangi bütünün parçası oldukları bulunmaya çalışılır (Karasar, 2014). Bu yolla öğrencilerden elde edilen veriler frekans ve yüzdelerden yararlanılarak gruplar hâlinde tablolaştırılmış ve tablolarla ilgili çeşitli yorumlamalar yapılmıştır. Verilerle ilgili kategoriler oluşturulurken frekansı en yüksek olan ilk 10 kategori tabloda gösterilmiş diğer veriler ise tablonun boyutunu fazla uzatmamak adına “diğer” kategorisiyle adlandırılmıştır.

2. Bulgular

Bulgular kısmında öğrencilerin destanlarda yer alan millî motiflerle ilgili oluşturdukları metaforlara yer verilmiştir.

2.1. Öğrencilerin “Rüya” Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

Öğrencilerin “Rüya benim için ... gibidir. Çünkü ...” boşluk doldurma sorusuna verdikleri yanıtlar frekans ve yüzde verilerinden yararlanılarak Tablo 1’de gösterilmiştir. Öğrenciler rüya kavramıyla ilgili olarak toplamda 37 metafor oluşturmuştur. Bu metaforlar içinden en sık oluşturulan ilk 10 metafor tabloda gösterilmiştir. Öğrencilerin neden bu metaforu kurduklarına ilişkin açıklamalardan dikkat çekici olanları ise tablonun altında doğrudan alıntılarla aktarılmıştır.

Tablo 1: Öğrencilerin “Rüya” Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

Rüya Kavramına İlişkin Metaforlar	Frekans	Yüzde (%)
Geleceği görmek	40	25,5
Hayal	26	16,6
Gerçeklik	8	5,1
Mesaj	5	3,2
Hayat	5	3,2
İlginç	5	3,2
Yol gösterici	4	2,5
Masal	4	2,5
İmkânsız	4	2,5



İşaret	3	1,9
Diğer	39	24,8
Cevap yok	14	8,9
Toplam	157	100

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin %25,5'i rüya kavramıyla ilgili geleceği görmek metaforunu kurmuştur. Ö66 bu metaforla ilgili, "Rüya benim için geleceği görmek gibidir. Çünkü geleceği işaret eder. Örneğin Oğuz Kağan destanında Oğuz Kağan'ın rüyasında gördüğü ışık onun gelecekte kahraman olacağına işaretidir." cevabını vermiştir. Metaforların %16,6'sı hayal ile ilgilidir. Ö85, "Rüya benim için hayal gibidir. Çünkü rüyamda hayal ettiğim şeyler hep imkânsızdır. Gerçekleşmesi zor ve bunu rüyamda gördüğümde çok sevirim hiç uyanmak istemem." diyerek aslında hayallerini rüyalarında yaşadığından söz etmiştir. Öğrencilerin %5,1'i gerçeklik metaforunu kullanmıştır. Ö86, Ö85'in tam aksini söyleyerek "Rüya benim için gerçek gibidir. Çünkü rüya içinde gerçekleşen bazı olaylar gerçek hayatta gerçekleşir." düşüncesini belirtmiştir. Metaforların %3,2'si mesaj kavramıyla ilişkilidir. Ö100, "Rüya benim için gelecek için mesaj gibidir. Çünkü destanlarda çoğunlukla kahramanların gördüğü rüyalar gelecekte gerçekleşir." diyerek rüyaların geleceğe dair mesajlar içerdiğini dile getirmiştir. Öğrencilerin %3,2'si de rüya kavramını hayat metaforuyla açıklamıştır. Ö129, "Rüya benim için ikinci hayat gibidir. Çünkü rüyada gördüğümüz şeyler bazen akılda kalabiliyor aynı hayat gibi bazıları kabus bazıları çok güzeldir." açıklamalarıyla söz konusu görüşü savunmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin %3,2'si ilginç, %2,5'i yol gösterici, masal, imkânsız ve %1,9'u işaret metaforlarını tercih etmiştir. Frekansı üç ve üçten daha az olan metaforlar ise %24,8'lik dilimi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun %8,9'u ise bu soruya cevap vermemiştir.

2.2. Öğrencilerin "Işık" Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

Öğrencilerin "Işık benim için ... gibidir. Çünkü ..." boşluk doldurma sorusuna verdikleri yanıtlar frekans ve yüzde verilerinden yararlanılarak Tablo 2'de gösterilmiştir. Öğrenciler ışık kavramıyla ilgili olarak toplamda 42 metafor oluşturmuştur. Bu metaforlar içinden en sık oluşturulan ilk 10 metafor tabloda gösterilmiştir. Öğrencilerin neden bu metaforu kurduklarına ilişkin açıklamalardan dikkat çekici olanları ise tablonun altında doğrudan alıntılarla aktarılmıştır.

Tablo 2: Öğrencilerin "Işık" Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

Işık Kavramına İlişkin Metaforlar	Frekans	Yüzde (%)
Yol gösterici	20	12,7
Aydınlık	19	12,1
Kurtuluş	16	10,2
İyilik	14	8,9
Zafer	9	5,7
Güneş	9	5,7
Özgürlük	8	5,1
Gelecek	6	3,8
Güç	5	3,2
Umut	4	2,5
Diğer	40	25,5
Cevap yok	7	4,5
Toplam	157	100

Tablo 2'ye bakıldığında ışık kavramıyla ilgili en sık kullanılan metaforun %12,7 ile yol gösterici olduğu görülmektedir. Ö102, "Işık benim için yol gösterici gibidir. Çünkü yolumuzu açan bir rehber gibidir, engelleri ortadan kaldırır." diyerek kavramının mecazi boyutuna

dikkat çekmiştir. %12,1'lik kısım ışığı aydınlıkla bağdaştırmıştır. Ö104, “Işık benim için aydınlık gibidir. Çünkü etrafı aydınlatıyor.” cümlesiyle ışığın fiziksel boyutunu dile getirmiştir. Öğrencilerin %10,2'sine göre ışık, kurtuluşu simgelemektedir. Ö154, “Işık benim için kurtuluş gibidir. Çünkü biri ışık deyince aklıma ilk kurtuluşa ermek geliyor.” ifadesiyle aklına gelen ilk anlamı ortaya koymuştur. Çalışma grubunun %8,9'u iyilik kavramını metafor olarak kullanmıştır. Ö9, “Işık benim için iyilik gibidir. Çünkü bazen en zor durumda bir ışık gelir ve sizi kurtarır.” diyerek durumun olağanüstü boyutlarına dikkat çekmiştir. Işığı zafer ile ilişkilendiren öğrenciler %5,7 oranındadır. Ö73, “Işık benim için zafer gibidir. Çünkü Ergenekon destanında Türklerin özgürlüğüne kavuşması.” cümlesiyle ışığı bir sonuca erme ile bağdaştırmıştır. Bununla birlikte oluşturulan metaforların %5,7'si güneş, %5,1'i özgürlük, %3,8'i gelecek, %3,2'si güç ve %2,5'i umut ile ilgilidir. Frekansı dört ve daha az olan metaforlar diğer kategorisine alınmıştır ve bu da %25,5 oranındadır. Öğrencilerin %4,5'i bu soruya cevap vermemiştir.

2.3. Öğrencilerin “At” Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

Öğrencilerin “At benim için ... gibidir. Çünkü ...” boşluk doldurma sorusuna verdikleri yanıtlar frekans ve yüzde verilerinden yararlanılarak Tablo 3'te gösterilmiştir. Öğrenciler at kavramıyla ilgili olarak toplamda 36 metafor oluşturmuştur. Bu metaforlar içinden en sık oluşturulan ilk 10 metafor tabloda gösterilmiştir. Öğrencilerin neden bu metaforu kurduklarına ilişkin açıklamalardan dikkat çekici olanları ise tablonun altında doğrudan alıntılarla aktarılmıştır.

Tablo 3: Öğrencilerin “At” Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

At Kavramına İlişkin Metaforlar	Frekans	Yüzde (%)
Güç	39	24,8
Özgürlük	16	10,2
Araba	14	8,9
Cesaret	12	7,6
Hayvan	10	6,4
Ulaşım	7	4,5
Hız	7	4,5
Asalet	6	3,8
Kahraman	3	1,9
Heybet	3	1,9
Diğer	33	21,0
Cevap yok	7	4,5
Toplam	157	100

Tablo 3'e bakıldığında at kavramıyla ilgili en sık kullanılan metaforun %24,8 ile güç olduğu görülmektedir. Ö32, “At benim için güç gibidir. Çünkü bazı insanlar ata bindiğinde ne kadar kilolu olsa da o at hızlı da koşabilir çünkü atların güçleri çok var.” ifadesiyle atın gücünden bahsetmiştir. Özgürlük metaforunu kullanan öğrenciler %10,2'dir. Ö60, “At benim için özgürlük gibidir. Çünkü her tür zorluğa karşı pes etmeyen cesur bir simgeyi temsil ediyor.” açıklamasıyla atın pes etmeme özelliğine vurgu yapmıştır. Atı arabaya benzeten %8,9'luk dilimdeki öğrencilerden Ö103, “At benim için araba gibidir. Çünkü at ile her yere gidebilirsin o araba görevini görür beni ulaşmak istediğim yere ulaştırır.” açıklamasını yapmıştır. Öğrencilerin %7,6'sı at ile cesareti ilişkilendirmiştir. Ö91, “At benim için cesaret gibidir. Çünkü at kahramandır. Savaşmayı ve koşmayı seven bir hayvan türüdür.” diyerek atın cesaretli bir hayvan olmasından ötürü böyle bir metafor kurduğunu açıklamıştır. Atı hayvan kavramıyla bağdaştıran %6,4'lük kesimdeki öğrencilerden Ö88, “At benim için bir hayvan gibidir. Çünkü çobanlar ona binerek gidiyorlar.” cümlesiyle konunun gerçekçi boyutunu öne çıkarmıştır.

Bununla birlikte at kavramını çalışma grubunun %4,5'i ulaşım ve hız, %3,8'i asalet, %1,9'u ise kahraman ve heybet kelimeleriyle ilişkilendirmiştir. Frekansı üç ve üçten daha az olan metaforlar %21,0'lik dilimi oluşturmaktadır. Öğrencilerin %4,5'i de bu soruya cevap vermemiştir.

2.4. Öğrencilerin “Ağaç” Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

Öğrencilerin “Ağaç benim için ... gibidir. Çünkü ...” boşluk doldurma sorusuna verdikleri yanıtlar frekans ve yüzde verilerinden yararlanılarak Tablo 4'te gösterilmiştir. Öğrenciler ağaç kavramıyla ilgili olarak toplamda 36 metafor oluşturmuştur. Bu metaforlar içinden en sık oluşturulan ilk 10 metafor tabloda gösterilmiştir. Öğrencilerin neden bu metaforu kurduklarına ilişkin açıklamalardan dikkat çekici olanları ise tablonun altında doğrudan alıntılarla aktarılmıştır.

Tablo 4: Öğrencilerin “Ağaç” Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

Ağaç Kavramına İlişkin Metaforlar	Frekans	Yüzde (%)
Yaşam	36	22,9
Bereket	26	16,6
Hayat	15	9,6
Oksijen	14	8,9
Nefes	11	7,0
Doğa	5	3,2
Serinlik	3	1,9
Arkadaş	3	1,9
Yemek	3	1,9
Orman	3	1,9
Diğer	30	19,1
Cevap yok	8	5,1
Toplam	157	100

Tablo 4'e göre ağaç kavramıyla ilgili en sık oluşturulan metafor %22,9 ile yaşamdır. Ö133, “Ağaç benim için yaşam gibidir. Çünkü ağaçlar olmasa dünyada kağıt, defter, kitap falan olmazdı.” cümlesiyle öğrenci, yaşamında gördüğü birçok şeyi ağaç ile ilişkilendirmiştir. Çalışma grubunun %16,6'sı ağaçla ilgili olarak bereket metaforunu öne çıkarmıştır. Ö135, “Ağaç benim için berekettir. Çünkü büyüklerimiz de der. Yağmur berekettir ağaç berekettir yani birçok iyi yönü var. Meyve, oksijen, toprağa verimlilik, toprağı tutma vb.” diyerek hem büyüklerinin sözleriyle derslerden öğrendiklerini birleştirmiştir. Ağacı hayat ile bağdaştıran %9,6'lık dilimdeki öğrencilerden Ö151, “Ağaç benim için hayat gibidir. Çünkü temizliği, görüşünü, canlılığı hayat gibidir.” demiştir. Özetle, hayatın da ağaç gibi olduğunu dile getirmiştir. Öğrencilerin %8,9'u oksijen metaforunu kullanmıştır. Ö2, “Ağaç benim için oksijen gibidir. Çünkü ağaç olmasa oksijen olmaz nefes alamayız.” cümlesiyle aslında ağacın en temel yararlarından birine dikkat çekmiştir. %7,0'lik kesim ise nefes metaforunu kullanmıştır. Ö19, “Ağaç benim için nefes gibidir. Çünkü ağaç sayesinde nefes alırız.” açıklamasını yapmıştır. Bununla birlikte ağacı çalışma grubunun %3,2'si doğa, %1,9'u serinlik, arkadaş, yemek ve orman metaforlarıyla açıklamıştır. Frekansı üç ve daha az olan metaforlar ise %19,1'i oluşturmaktadır. Öğrencilerin %5,1'i de bu soruya cevap vermemiştir.

2.5. Öğrencilerin “Sayı” Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

Öğrencilerin “Sayı benim için ... gibidir. Çünkü ...” boşluk doldurma sorusuna verdikleri yanıtlar frekans ve yüzde verilerinden yararlanılarak Tablo 5'te gösterilmiştir. Öğrenciler sayı kavramıyla ilgili olarak toplamda 48 metafor oluşturmuştur. Bu metaforlar içinden en sık oluşturulan ilk 10 metafor tabloda gösterilmiştir. Öğrencilerin neden bu metaforu

kurduklarına ilişkin açıklamalardan dikkat çekici olanları ise tablonun altında doğrudan alıntılarla aktarılmıştır.

Tablo 5: Öğrencilerin “Sayı” Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

Sayı Kavramına İlişkin Metaforlar	Frekans	Yüzde (%)
Matematik	19	12,1
Kültür	12	7,6
Kutsal	9	5,7
Uğur	9	5,7
Sonsuzluk	7	4,5
Rakam	6	3,8
Hayat	6	3,8
Simge	5	3,2
Zaman	4	2,5
Anlam	4	2,5
Diğer	59	37,6
Cevap yok	17	10,8
Toplam	157	100

Tablo 5 incelendiğinde sayı kavramıyla ilgili en sık oluşturulan metaforun %12,1 ile matematik olduğu görülmektedir. Ö28, “Sayı benim için matematik gibidir. Çünkü sayılar genellikle matematikte kullanılır.” açıklamasıyla öğrenci, sayıların karşısına en fazla çıktığı dersi dile getirmiştir. Sayı kavramını kültür metaforuyla anlatan %7,6’lık kesimdeki öğrencilerden Ö143, “Sayı benim için kültürel gibidir. Çünkü eskiden sayıların anlamları vardı kırklanmış gibi.” demiştir. Bazı sayıların eskiden beri önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Öğrencilerin %5,7’si kutsal metaforunu kullanmıştır. Ö25, “Sayı benim için kutsal gibidir. Çünkü hikâyelerde 40 yıl 40 gece gibi örnek olarak verilir.” cümlesiyle bazı sayıların kutsallığını dile getirmiştir. %5,7’lik kesim de uğur metaforunu oluşturmuştur. Ö29, “Sayı benim için uğur gibidir. Çünkü bazı belirlenen sayılar, insanların seçimlerine yardımcı olup onları uğurlandırır.” diyerek uğurlu sayılardan söz etmiştir. Sayıları sonsuzlukla bağdaştıran %4,5’lik öğrenci diliminden Ö112, “Sayı benim için sonsuzluk gibidir. Çünkü sayıların bittiği yer yok.” demiştir. Söz konusu cümleyle sayıların sonsuzluğuyla ilgili bir benzetme yapmıştır. Bununla birlikte sayı kavramını çalışma grubunun %3,8’i rakam ve hayat, %3,2’si simge, %2,5’i zaman ve anlam metaforlarını kurarak açıklamıştır. Frekansı dört ve daha az olan metaforlar %37,6’yı oluşturmaktadır. Öğrencilerin %10,8’i de bu soruya cevap vermemiştir.

2.6. Öğrencilerin “Ok” Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

Öğrencilerin “Ok benim için ... gibidir. Çünkü ...” boşluk doldurma sorusuna verdikleri yanıtlar frekans ve yüzde verilerinden yararlanılarak Tablo 6’da gösterilmiştir. Öğrenciler ok kavramıyla ilgili olarak toplamda 48 metafor oluşturmuştur. Bu metaforlar içinden en sık oluşturulan ilk 10 metafor tabloda gösterilmiştir. Öğrencilerin neden bu metaforu kurduklarına ilişkin açıklamalardan dikkat çekici olanları ise tablonun altında doğrudan alıntılarla aktarılmıştır.

Tablo 6: Öğrencilerin “Ok” Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

Ok Kavramına İlişkin Metaforlar	Frekans	Yüzde (%)
Silah	32	20,4
Savaş	26	16,6
Mermi	9	5,7
Yay	7	4,5
Cesaret	7	4,5
Güç	4	2,5
Hedef	3	1,9

Düşman	3	1,9
İğne	2	1,3
Çubuk	2	1,3
Diğer	46	29,3
Cevap yok	16	10,2
Toplam	157	100

Tablo 6 incelendiğinde ok kavramına ilişkin en sık kullanılan metaforun %20,4 ile silah olduğu görülmektedir. Ö66 bu metaforla ilgili, “Ok benim için silah gibidir. Çünkü önemli bir savunma cihazıdır örneğin Atilla destanında ok ve yayla koca bir imparatorluğu yıkmıştır.” ifadesini savaş aleti olma boyutuyla ortaya koymuştur. Savaş metaforunu kullanan %16,6’lık kesimdeki öğrencilerden Ö63, “Ok benim için savaşın simgesi gibidir. Çünkü Türk kültürünü yansıtır.” cümlesiyle okun Türk kültüründeki savaş simgesi olduğunu dile getirmiştir. %57’lik kesim mermi metaforunu oluşturmuştur. Ö40, “Ok benim için mermi gibidir. Çünkü ok yayla beraber fırlatıldığı için mermi gibidir.” açıklamasını yapmıştır. Okun fırlatıldığı zaman mermi gibi hızlı ve sabit gidebileceğini anlatmak istemiştir. Öğrencilerin %4,5’i oku yay ile ilişkilendirmiştir. Ö53, “Ok benim için yay gibidir. Çünkü ok olmadan yayın da bir anlamı yoktur. Bu yay için de geçerlidir.” cümlesiyle ok ve yayın birlikteliğine dikkat çekmiştir. Cesaret metaforunu kullananlar da %4,5’lik dilimi oluşturmaktadır. Bu konuda Ö35, “Ok benim için cesaret gibidir. Çünkü okun uzunluğu ve atışı cesareti simgeler.” demiştir. Bununla birlikte ok kavramını öğrencilerin %2,5’i güç, %1,9’u hedef ve düşman, %1,3’ü ise iğne ve çubuk metaforlarıyla açıklamıştır. Söz konusu öğrencilerin %29,3’ü diğer metaforları kullanmıştır. Bu metaforların frekansı iki veya ikiden daha azdır. Çalışma grubunun %10,2’si de soruya cevap vermemiştir.

2.7. Öğrencilerin “Yay” Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

Öğrencilerin “Yay benim için ... gibidir. Çünkü ...” boşluk doldurma sorusuna verdikleri yanıtlar frekans ve yüzde verilerinden yararlanılarak Tablo 7’de gösterilmiştir. Öğrenciler yay kavramıyla ilgili olarak toplamda 44 metafor oluşturmuştur. Bu metaforlar içinden en sık oluşturulan ilk 10 metafor tabloda gösterilmiştir. Öğrencilerin neden bu metaforu kurduklarına ilişkin açıklamalardan dikkat çekici olanları ise tablonun altında doğrudan alıntılarla aktarılmıştır.

Tablo 7: Öğrencilerin “Yay” Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

Yay Kavramına İlişkin Metaforlar	Frekans	Yüzde (%)
Silah	31	19,7
Üstünlük	11	7,0
Güç	10	6,4
Savaş	8	5,1
Cesaret	8	5,1
Ok	5	3,2
Burç	5	3,2
Yardımcı	4	2,5
Av	3	1,9
Sembol	3	1,9
Diğer	45	28,7
Cevap yok	24	15,3
Toplam	157	100

Tablo 7’ye bakıldığında yay kavramına ilişkin oluşturulan en sık metaforun %19,7 ile silah olduğu görülmektedir. Ö134, “Yay benim için silah gibidir. Çünkü eskiden insanlar böyle şeylerle savaş yapıyorlardı. Bir savaş aleti olduğu için ben silah dedim.” açıklamasıyla yayın bir savaş silahı olma özelliğini öne çıkarmıştır. Üstünlük metaforunu oluşturan öğrencilerden

Ö136, *Yay benim için üstünlük gibidir. Çünkü kahramanlar kendilerine güveniyorlar yayı kullandıkları zaman.*” cümlesini kurarak bu aletin güven sağlayan ve üstünlük kuran boyutunun olduğunu söylemiştir. Öğrencilerin %6,4'lük kesimi yayla ilişkili olarak güç metaforunu kullanmıştır. Ö17, *“Yay benim için güç gibidir. Çünkü insanın gücü ve kuvveti gibidir.”* demiştir. Öğrenci, yayı insanın gücüne benzetmiştir. Yay kavramını savaş ile açıklayanlar ise %5,1'dir. Ö113, *“Yay benim için savaşın simgesi gibidir. Çünkü okla birlikte kullanılan eski zamanların en önemli silahlarından birisiydi.”* ifadesiyle savaş çağrışımını açıklamıştır. Yayı cesaretle ilişkilendiren %5,1'lik kesimdeki öğrencilerden Ö116, *“Yay benim için cesaret gibidir. Çünkü demirden çıkıp özgürlüğe kavuşmak için ondan yardım isterler.”* diyerek Ergenekon Destanı'na atıf yapmıştır. Bununla birlikte yay kavramını çalışma grubunun %3,2'si ok ve burç, %2,5'i yardımcı, %1,9'u ise av ve sembol metaforlarıyla açıklamıştır. Frekansı üç ve üçten daha az olan metaforlar %28,7'yi oluşturmaktadır. Öğrencilerin %15,3'ü de soruya cevap vermemiştir.

2.8. Öğrencilerin “Dağ” Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

Öğrencilerin “Dağ benim için ... gibidir. Çünkü ...” boşluk doldurma sorusuna verdikleri yanıtlar frekans ve yüzde verilerinden yararlanılarak Tablo 8'de gösterilmiştir. Öğrenciler dağ kavramıyla ilgili toplamda 54 metafor oluşturmuştur. Bu metaforlar içinden en sık oluşturulan ilk 10 metafor tabloda gösterilmiştir. Öğrencilerin neden bu metaforu kurduklarına ilişkin açıklamalardan dikkat çekici olanları ise tablonun altında doğrudan alıntılarla aktarılmıştır.

Tablo 8: Öğrencilerin “Dağ” Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

Dağ Kavramına İlişkin Metaforlar	Frekans	Yüzde (%)
Güç	45	28,7
Sağlamlık	11	7,0
Dayanıklılık	8	5,1
Orman	5	3,2
Baba	4	2,5
Koruyucu	4	2,5
Huzur	4	2,5
Yaşam	4	2,5
Başarı	3	1,9
Büyüklik	3	1,9
Diğer	54	34,4
Cevap yok	12	7,6
Toplam	157	100

Tablo 8 incelendiğinde dağ kavramının %28,7 ile en fazla güç ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Ö90, *“Dağ benim için güç gibidir. Çünkü İstiklal Marşı'nda da yırtarım dağları gücü temsil ediyor.”* cümlesiyle İstiklal Marşı'na atıf yapmıştır. Dağ ile ilgili sağlamlık metaforunu kullanan %7,0'lık kesimdeki öğrencilerden Ö130, *“Dağ benim için sağlamlık gibidir. Çünkü destan kahramanı dağları yıkmak için çabalamıştır ama başarısızdır.”* diyerek dağların yıkılamayacak kadar sağlam olduğuna dikkat çekmiştir. Dağı dayanıklılık ile ilişkilendiren öğrencilerden Ö111 ise *“Dağ benim için dayanıklılık gibidir. Çünkü gerektiğinde ayakta duran, yılmayan gibidir.”* açıklamasını dağı insana benzeterek yapmıştır. Öğrencilerin %3,2'si dağları ormana benzetmiştir. Ö29, *“Dağ benim için orman gibidir. Çünkü orman gibi yeşil bir alana sahip olan dağlar ve bazı hayvanların orada yaşadığı orman gibidir.”* demiştir. Öğrenci, yeşilliği bol dağlara dikkat çekerek metafor kurmuştur. Çalışma grubunun %2,5'i baba metaforunu kullanmıştır. Ö129, *“Dağ benim için baba gibidir. Çünkü babamız dağ gibi bir adamdır. Yardıma muhtaç kaldığımda o her zaman yanımdadır.”* ifadesiyle mecazi bir benzetme kurmuştur. Bununla birlikte dağ kavramını öğrencilerin %2,5'i koruyucu, huzur ve

yaşam, %1,9'u ise başarı ve büyüklük metaforlarıyla açıklamıştır. Frekansı üç ve daha az olan metaforlar %34,4 ile diğer kategorisine alınmıştır. Öğrencilerin %7,6'sı da bu soruya cevap vermemiştir.

2.9. Öğrencilerin “Kurt” Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

Öğrencilerin “Kurt benim için ... gibidir. Çünkü ...” boşluk doldurma sorusuna verdikleri yanıtlar frekans ve yüzde verilerinden yararlanılarak Tablo 9’da gösterilmiştir. Öğrenciler kurt kavramıyla ilgili olarak toplamda 40 metafor oluşturmuştur. Bu metaforlar içinden en sık oluşturulan ilk 10 metafor tabloda gösterilmiştir. Öğrencilerin neden bu metaforu kurduklarına ilişkin açıklamalardan dikkat çekici olanları ise tablonun altında doğrudan alıntılarla aktarılmıştır.

Tablo 9: Öğrencilerin “Kurt” Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

Kurt Kavramına İlişkin Metaforlar	Frekans	Yüzde (%)
Cesaret	33	21,0
Liderlik	20	12,7
Özgürlük	16	10,2
Güç	14	8,9
Hayvan	8	5,1
Yol gösterici	5	3,2
Asalet	4	2,5
Köpek	3	1,9
Sembol	3	1,9
Korku	2	1,3
Diğer	37	23,6
Cevap yok	12	7,6
Toplam	157	100

Tablo 9’a bakıldığında kurt kavramına ilişkin en sık kullanılan metaforun %21,0 ile cesaret olduğu görülmektedir. Bu metaforu kullanan öğrencilerden Ö64, “*Kurt benim için cesaretin simgesi gibidir. Çünkü güçlü olmayı ve cesaretli olmayı temsil eder.*” cümlesiyle kurdun güç ve cesareti temsil ettiğine vurgu yapmıştır. Liderlik metaforunu kullanan %12,7’lik kesimdeki öğrencilerden Ö99, “*Kurt benim için liderlik gibidir. Çünkü destanlarda kurtlar genellikle liderliği temsil eder. Diğer hayvanlar gibi eğitici değildir.*” demiştir. Bu cümleyle kurdun liderlik sembolü olduğundan bahsetmiştir. Öğrencilerin %10,2’si özgürlük metaforunu oluşturmuştur. Ö96, “*Kurt benim için özgürlük gibidir. Çünkü dişleri, gözleri, tüylerinin rengine kadar özgürlüğü temsil eder.*” açıklamasıyla kurdun bütünüyle özgürlük temsili olduğunu dile getirmiştir. Kurt kavramını güç ile bağdaştıran %8,9’luk kesimdeki öğrencilerden Ö142, “*Kurt benim için güç gibidir. Çünkü kurt asi bir hayvandır. Evde beslenemez evde beslense büyüdüğünde insanı yer.*” ifadesiyle kurdun çok güçlü ve evcilleştirilemeyen bir hayvan olduğuna dikkat çekmiştir. Kurdu hayvan metaforuyla açıklayan öğrencilerin oranı %5,1’dir. Ö40, “*Kurt benim için yurtcu hayvan gibidir. Çünkü kurtlar geceleri avlanırlar ve yemek için diğer hayvanlara vahşice saldırırlar.*” diyerek kurdun vahşi hayvan olma özelliğine vurgu yapmıştır. Bununla birlikte kurt kavramını öğrencilerin %3,2’si yol gösterici, %2,5’i asalet, %1,9’u köpek ve sembol, %1,3’ü ise korku metaforlarını kullanarak açıklamıştır. iki ve ikiden daha az frekansa sahip olan metaforların oranı %23,6’dır. Öğrencilerin %7,6’sı bu kavramla ilgili herhangi bir metafor oluşturmamıştır.

2.10. Öğrencilerin “Su” Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

Öğrencilerin “Su benim için ... gibidir. Çünkü ...” boşluk doldurma sorusuna verdikleri yanıtlar frekans ve yüzde verilerinden yararlanılarak Tablo 10’da gösterilmiştir. Öğrenciler su kavramıyla ilgili olarak toplamda 23 metafor oluşturmuştur. Bu metaforlar içinden en sık oluşturulan ilk 10 metafor tabloda gösterilmiştir. Öğrencilerin neden bu metaforu kurduklarına ilişkin açıklamalardan dikkat çekici olanları ise tablonun altında doğrudan alıntılarla aktarılmıştır.

Tablo 10: Öğrencilerin “Su” Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

Su Kavramına İlişkin Metaforlar	Frekans	Yüzde (%)
Hayat	59	37,6
Yaşam	49	31,2
Temizlik	6	3,8
Bereket	5	3,2
Berrak	5	3,2
Zaman	3	1,9
İyilik	2	1,3
Saflık	2	1,3
Huzur	2	1,3
İhtiyaç	2	1,3
Diğer	14	8,9
Cevap yok	8	5,1
Toplam	157	100

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin su kavramına ilişkin metaforlarının %37,6 oranla en fazla hayat ile ilgili olduğu görülmektedir. Ö27, “*Su benim için hayat gibidir. Çünkü su olmasa yaşayamayız hayat süremeyiz.*” açıklamasını yapmıştır. Su kavramını yaşam metaforunu kullanarak ifade eden öğrencilerden Ö23, “*Su benim için yaşam gibidir. Çünkü insanların hayvanların bitkilerin yaşayabilmeleri için ve büyümeleri için çok değerli bir sıvıdır.*” demiştir. Bu cümlesiyle suyun yaşamdaki rolüne dikkat çekmiştir. Su ile ilgili metaforların %3,8’i temizlik kavramıyla bağdaştırılmıştır. Ö140 bu konuda, “*Su benim için temizlik gibidir. Çünkü su olmasa hiçbir yer temiz olmaz.*” cümlesiyle suyun temizlikteki önemini ortaya koymuştur. Bereket metaforunu kullanan %3,2’lik kesimdeki öğrencilerden Ö15, “*Su benim için bereket gibidir. Çünkü su olmasaydı iç organlarımız çok kuru olacaktı su hayattır, su berekettir, bolluktur.*” demiştir. Öğrencilerin %3,2’si de berrak metaforuyla suyu açıklamıştır. Ö152, “*Su benim için berraklık gibidir. Çünkü suya bakınca o kadar temiz ve berrak olduğundan yansımamızı görebiliriz.*” ifadesiyle suyun temiz ve berrak olduğunu söylemiştir. Bununla birlikte çalışma grubunun %1,9’u suyu zaman, %1,3’ü iyilik, saflık, huzur ve ihtiyaç kavramlarıyla açıklamıştır. Frekansı iki ve daha az olan metaforlar ise %8,9’luk kesimi oluşturmaktadır. Öğrencilerin %5,1’i bu soruya cevap vermemiştir.

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin destanlarda yer alan millî motiflerle ilgili en sık oluşturduğu 10 metafor ve toplamda 100 metafor listelenmiştir. Oluşturulan metaforlardan hareketle öğrencilerin düşünce dünyası açıkça görülmektedir. Örneğin rüya motifiyle ilgili en çok geleceği görmek metaforunun tercih edilmesi Türk destanlarında yer alan kahramanların rüyalarında gelecekte kahraman olacağına dair işaretler görmesiyle benzerlik taşımaktadır. Işık motifiyle ilgili oluşturulan metaforlar büyük oranda mecazî anlamlar taşımaktadır. Işığın yol

göstermesi, kurtuluşu ve zaferi simgelemesi bunların başındadır. Ergenekon Destanı'nda¹ da Türkler demirden çıkıp güneşin ışığına kavuşarak özgür olmuşlardır. At motifiyle ilgili özellikle güç, cesaret ve özgürlük metaforları Türk destanlarıyla uyumluluk içerisindedir. Çünkü destanlarda kahramanlar atıyla düşmanlarını yenerek milletini kurtarır. Ağaç motifi de öğrencilerde yaşamı çağrıştırmıştır. Disiplinler arası aktarma da yaparak Fen Bilimleri dersinde öğrendiklerini bu metaforları kurarken kullanmışlardır. Sayı motifi matematik ve kültürel bağlamda ele alınmıştır. Sayıları en çok gördükleri ders olan matematik ile Türklerin kutsal sayıları öğrencilere metaforları oluştururken ilham kaynağı olmuştur. Ok ile ilgili metaforlar kurarken savaş çerçevesini kullanmışlardır. Silah ve mermi gibi kavramları da metafor olarak sıklıkla kullanmaları buna örnek olarak gösterilebilir. Yay ile ilgili oluşturulan metaforlar ok metaforuyla büyük ölçüde benzerlik taşımaktadır. Bu alanda; silah, savaş, güç gibi kavramlar sıklıkla tercih edilmiştir. Dağ kavramına ilişkin metaforlar incelendiğinde güç öne çıkmaktadır. Türk destanlarında da kahramanlar kimi zaman dağları yıkarak, onları aşarak düşmanlarını yener. Bu da kahramanın çok güçlü olduğunu ve çok güç bir iş başardığını ortaya koyar. Türklerin simgesi olan kurt motifi cesaret, liderlik, özgürlük gibi kavramları çağrıştırmıştır. Destanlarda kurdun yardımı ve yol göstericiliğiyle özgürlüğe kavuşan Türkler buna benzer bir sonuç doğurmaktadır. Su ise büyük oranda hayat ve onun eş anlamlısı olan yaşam kavramlarını çağrıştırmıştır. Pratik dünyada da durumun böyle olduğu açıktır.

Destanlarda yer alan millî motifler üzerine metaforik algıları ortaya koyan başka araştırmaya rastlanmamıştır. Benzer araştırma sonuçlarına bakılırsa Torun, Doğan ve Gülüm (2020), "*Seyit Onbaşı'nın Çanakkale Savaşlarındaki Rolüne Yönelik Öğrencilerin ve Öğretmen Adaylarının Metaforik Algıları: Boylamsal Bir Araştırma*" adlı çalışmasında Seyit Onbaşı ile ilgili güç teması altında 8.sınıf öğrencilerinin oluşturduğu metaforlardan başlıcalarını aslan, dağ, vinç, çelik ve dünya şeklinde ifade etmiştir. Bu çalışmada dağ kavramıyla ilgili en fazla güç metaforunun oluşturulması iki araştırma arasında benzer nokta olarak ifade edilebilir. Gündüz ve Gündüz (2020) ise "*Türk Olma Değerine Yönelik Algıların Tespit Edilmesi*" çalışmasında Türk kelimesinin en fazla kurda daha sonra okyanus, aslan, at, yürek ve güneşe benzetildiği bununla birlikte Türk'ü Türk yapan değerler arasında vatanseverlik, cesaret, hoşgörü, fedakârlık, misafirperverlik, merhamet gibi kavramların ortaya konduğu sonucuna ulaşılmıştır. Millî motifleri inceleyen bu çalışmada da benzer kavram alanına giren kelimelerin metafor olarak öne çıktığı görülmektedir. Büyükdikmen (2022), "*Ortaokul Öğrencilerinin 'Ortak Miras' Kavramına İlişkin Metaforik Algıları*" çalışmasında öğrencilerin en çok kullandığı metaforların kitap, hazine, ağaç, ip, su, zaman, zincir, altın, güneş ve ışık olduğunu ortaya koymuştur. Söz konusu kavramlardan ağaç, su ve ışık millî motif olarak bu çalışmada özel olarak incelenmiştir. Bu nedenle ortak miras metaforlarıyla millî motif metaforlarının önemli bir kesişiminin olduğu açıkça görülmektedir. Aydın (2023), "*Ortaokul Öğrencilerinin Matematiğe İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi*" çalışmasında ise öğrencilerin %0,5'inin "sayılar" metaforunu oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada sayı motifinin %12,1 oranında matematiği çağrıştırdığı görüldüğü için iki çalışma oransal anlamda farklılıklar taşımaktadır. Özcan ve Batur (2023), "*Ortaokul Öğrencilerinin Köroğlu Algısı: Metaforik Bir Analiz*" çalışmasında Köroğlu Destanı'ndaki Köroğlu kahramanına ilişkin metaforik algıları incelemiştir. Aslan, kahraman, güneş, dağ ve kılıç metaforları başta olmak üzere bu araştırmanın da konusu olan millî motiflerden at, ağaç, ok ve su gibi metaforların ortaya çıktığı tespit

¹ Türk destanlarıyla ilgili daha geniş bilgiler için inceleyiniz. Elçin, Ş. (2004). *Halk edebiyatına giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları, s. 72-144.

edilmiştir. Kayman, Elkatmış ve Avcı (2024) ise “*Türkçe Öğretmenlerinin Masal ve Destanlarımız Dersine Yönelik Görüş ve Uygulamaları*” çalışmalarında Türkçe öğretmenlerinin çoğunun bu dersin okutulmasına ilişkin görüş belirttiğini ortaya koymuştur. Öğretmenler bu derste kültür aktarımını önemli görmüş bununla birlikte materyal ve kaynak eksikliğinden yakınmıştır. Bu araştırma da Masal ve Destanlarımız dersini önemseyip araştırmanın ilham kaynağı olan kazanımları ele alarak bir çalışma ortaya koymuştur. Bunun yanında motif kavramını inceleyerek kültürel bağlama da değer vermiştir. İki araştırmanın benzer hedefler ortaya koyduğu söylenebilir. Araştırma sonuçları ışığında bazı öneriler getirilmiştir:

- Soyut kavramları somutlaştırıp ezberi ortadan kaldırmaya yardımcı olan metaforların sınıf içi ortamlarında daha sık kullanılması gerekmektedir.
- Masal ve Destanlarımız seçmeli dersinin eğitim-öğretim ortamında daha nitelikli şekilde işlenerek öğrencilerin metaforik algılarının konuyla daha alakalı seviye gelmesi beklenmektedir.
- Birçok eğitim-öğretim ortamında başlıca ders materyalini hâlâ ders kitapları oluşturmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Masal ve Destanlarımız dersiyile ilgili millî motifleri de ayrı başlıklar hâlinde ele alan bir kitap çalışması yapılmalıdır.
- Söz konusu araştırma alanda öncüdür. Araştırma daha geniş örneklemelerde ve farklı bölgelerde yapılarak sonuçları mukayese edilebilir.
- Bu çalışmada yer almayan gökyüzü, güneş, ay ve yıldızlar gibi diğer millî motiflerle ilgili başka araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Aça, M., Ekici, M. ve Yılmaz, A. M. (2015). Anonim halk edebiyatı. Ö. Oğuz (Ed.), *Türk halk edebiyatı* içinde (s. 133-238). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Akbulut, S., Özdemir, E. E. ve Çıvğın, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin kitap ve okumak kavramları üzerine metaforik algıları. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 30-43.
- Akkaya, M. (2018). Şiir ve metafor. R. İnan ve Y. Awad (Ed.), *Filolojide akademik çalışmalar* içinde (s. 49-60). Çetinje: Ivpe.
- Alptekin, M. ve Kaplan, T. (2018). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin “Türk kültürü”ne ilişkin metaforik algıları. *TÜRÜK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(12), 254-262.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 51: Özel Sayı 1, 395-407.
- Artun, E. (2011). *Türk halk edebiyatına giriş edebiyat tarihi/metinler*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Aslan, E. (2011). *Türk halk edebiyatı*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Aydeş, S. S. ve Akın, U. (2016). Okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik metaforik algıları. *Sakarya University Journal of Education* 6(3), 20-39.
- Aydın, O. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin matematiğe ilişkin metaforik algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Başaçık, F. (2014). Felsefi metaforlar üzerine. *Türk İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, 9(17), 179-198.
- Beckson K. ve Ganz, A. (1960). *A reader's guide to literary terms*. New York: The Noonday Press.
- Bulut, K. (2019). Dil öğretiminde çocuk edebiyatı eğitiminin önemi. E. Akın (Ed.), *Çocuklar için edebiyat eğitimi* içinde (s. 97-112). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyükdikmen, F. R. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin "ortak miras" kavramına ilişkin metaforik algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çarkıt, C. ve Kara, M. (2023). Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik metaforik algıları. *TEBD*, 21(2), 649-667.
- Clarcken, R. H. (1997). Five metaphors for educators. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. March, 2-11.
- Çobanoğlu, Ö. (2003). *Türk dünyası epik destan geleneği*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Daşdemir, İ. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demir, C. ve Karakaş Yıldırım, Ö. (2019). Türkçede metaforlar ve metaforik anlatımlar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(4), 1085-1096.
- Elçin, Ş. (2004). *Halk edebiyatına giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ergin, M. (2017). *Dede Korkut kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 1-15.
- Freedman, W. (2009). Edebi motif: bir tanım ve değerlendirme (Çev. F. Özşener). *Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 2, 61-66.
- Görgülü Arı, A. ve Arslan, K. (2020). Ortaokul öğrencilerinin Covid-19'a yönelik metaforik algıları. *Turkish Studies*, 15(6), 503-524.
- Gözel, Ü. ve Gündoğdu, K. (2021). Öğrencilerin oyun kavramına yönelik metaforik algıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 135-158.
- Güneş, C. ve Tezcan, R. (2021). Metafor nedir, ne değildir?. B. Kılcan (Ed.), *Metaforlar & eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi* içinde (s. 1-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, M. ve Gündüz, D. D. (2020). "Türk olma" değerine yönelik algıların tespit edilmesi. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 1(1), 59-69.
- İnel, Y., Urhan, E. ve Ünal, A. İ. (2018). Ortaokul öğrencilerinin adalet kavramına ilişkin metaforik algıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 379-402.
- İslamoğlu, H. ve Almiaçık, Ü. (2019). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, D. (2007). *Ansiklopedik halk edebiyatı terimleri sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Kayman, F., Elkatmış, V. ve Avcı, M. S. (2024). Türkçe öğretmenlerinin masal ve destanlarımız dersine yönelik görüş ve uygulamaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(4), 728-745.
- Kıbrıs, İ. (2006). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Tekağaç Eylül Yayınları.
- Köprülü, M. F. (2003), Millî Türk destanı. S. Sakaoğlu ve A. Duymaz (Ed.), *İslamiyet öncesi Türk destanları* içinde (s. 13-17). İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Kuşçu, Ö. (2020). Çocuk edebiyatı türleri. Ş. Ceylan (Ed.), *Çocuk edebiyatı* içinde (s. 125-146). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2015). *Metaforlar*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- MEB (2023). *Masal ve destanlarımız öğretim programı*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Oğurlu, Ü., Öpengin, E. ve Hızlı, E. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin okul ve öğretmene ilişkin metaforik algıları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (46), 67-83.
- Oğuz, B. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersine yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 80-91.
- Oğuz, Ö. (2004). Destan tanımı ve eski Türk destanları. *Millî Folklor*, 8(62), 5-7.
- Özcan, H. Z. ve Batur, Z. (2023). Ortaokul öğrencilerinin Köroğlu algısı: metaforik bir analiz. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 274-297.
- Özdaş, F., ve Çakmak, M. (2018). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2747-2766.
- Özyurt, M. ve Badur, M. (2020). İlkokul Öğrencilerinin “Teknoloji” kavramına ilişkin metaforik algıları ve öğrenme süreçlerinde teknoloji kullanımları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1161-1177.
- Polatcan, F. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi ve kitap kavramlarına ilişkin metaforları. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 113-126.
- Songören Arkılıç, S. (2011). Yabancı dil öğretiminde çocuk edebiyatı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1725-1730.
- Şahan, K. (2017). Metafor ne değildir?. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(8), 166-176.
- Şahin, Ç. (2020). Verilerin analizi. R. Y. Kıncal (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 183-219). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şahin, H. İ. (2019). Türk destan geleneği ve Dede Korkut kitabı. İ. Çetin (Ed.), *Türk halk edebiyatı* içinde (s. 107-130). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- TDK (2019). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Torun, F., Doğan, Y. ve Gülüm, K. (2020). Seyit Onbaşı'nın Çanakkale savaşlarındaki rolüne yönelik öğrencilerin ve öğretmen adaylarının metaforik algıları: boylamsal bir araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(43), 63-86.
- URL 1 (2024). <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/metaphor> (Erişim Tarihi 07.06.2024).
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2017). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

“Epic is a genre that stands out as being national rather than universal and reflects the common consciousness of a nation” (Şahin, 2019, p. 113). Elçin (2004, p. 72) defined the epic with the following sentence: "It is one of the oldest folk literature products that emerged in the form of verse after the legends, which are considered works that have not gained a full aesthetic identity in the life of a tribe, nation (tribe) or nation." In epics, the greatness of a certain nation or race and the heroism of certain people are described in exaggerated ways. Motifs such as bravery, strong and constant love, pity, helpfulness, love of homeland and courage are widely included. Epic heroes differ from ordinary people in terms of their physical characteristics. Their births, their development from infancy to childhood and adulthood, and their marriages all occur in extraordinary ways.

Metaphors are frequently used to determine the perspective and perception of concepts and to reveal the elements lying in the subconscious. Metaphors explain one concept with another concept. This concept consists of the combination of words of Greek origin, meta meaning “beyond” and pğore meaning “to carry” (Güneş and Tezcan, 2021). According to Lakoff and Johnson (2015), metaphor means taking from one place to another. In this way, it helps to reveal new perspectives.

Phenomenology, one of the qualitative research designs, was used in this research, which aims to reveal the metaphorical perceptions of 8th grade students on the national motifs in the epics. The study group of the research consists of 8th grade students studying at the secondary school in Cizre district of Şırnak province. Within the scope of the research, data was collected from 157 students. In order to determine the students' metaphorical perceptions on the national motifs in the epics, the researcher created a form with a total of 10 steps to fill in the blanks. The collected data was analyzed using content analysis, one of the qualitative data analysis techniques. The goal of content analysis is to bring together similar data within the framework of certain concepts and themes and interpret these data in a way that the reader can understand (Yıldırım and Şimşek, 2018). In this way, the data obtained from the students were tabulated in groups using frequencies and percentages, and various interpretations were made about the tables. While creating categories related to the data, the first 10 categories with the highest frequency were shown in the table, and the other data were named as the "other" category in order not to extend the size of the table too much.

According to the research results, the 10 metaphors that students most frequently created about 10 national motifs in epics and a total of 100 metaphors were listed. The students' world of thought is clearly seen based on the metaphors created. For example, the most common metaphor for dream motif is seeing the future, which is similar to the heroes in Turkish epics seeing signs in their dreams that they will become heroes in the future. The metaphors created about the light motif largely have metaphorical meanings. The light's guidance, salvation and victory are the most important of these. In the Ergenekon Epic, the Turks emerged from the iron and became free by reaching the light of the sun. The metaphors of power, courage and freedom, especially about the horse motif, are in harmony with Turkish epics. Because in epics, heroes save their nation by defeating their enemies with their horses. The tree motif also reminded the students of life. They also made interdisciplinary transfers and used what they learned in the Science course while creating these metaphors. The number motif was discussed in the context of mathematics and culture. With mathematics, which is the subject in which they see numbers the most, the sacred numbers of the Turks have inspired students when creating metaphors. They have used the war framework when creating metaphors about arrows. The frequent use of concepts such as guns and bullets as metaphors can be given as an example of this. The metaphors created about the bow are largely similar to the arrow metaphor. Concepts such as guns, war, and power stand out. When the metaphors related to the concept of mountains are examined, power stands out. In Turkish epics, heroes sometimes destroy mountains, overcome them, and defeat their enemies. This reveals that the hero is very strong and has accomplished a very difficult task. The wolf motif, which is the symbol of the Turks, has evoked concepts such as courage, leadership, and freedom. In epics, Turks who gain freedom with the help and guidance of the wolf produce a similar result. Water, on the other hand, has largely evoked the concepts of life and its synonyms. It is clear that this is the case in the practical world.

Some suggestions have been made in the light of the research results. Metaphors, which concretize abstract concepts and help eliminate memorization, should be used more frequently in classroom environments. In many educational environments, textbooks still constitute the main course material. A book study should be prepared by the Ministry of National Education that deals with national motifs under separate headings regarding the Fairy Tales and Epics course.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/4 2024 s. 1517-1531, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETEN ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN
ETKİNLİK TEMELLİ YAKLAŞIMA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ**

Merve SUROĞLU SOFU*

Rabia DEMİRKOL**

Geliş Tarihi: 23 Ağustos 2024

Kabul Tarihi: 5 Aralık 2024

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkçeyi yabancı / ikinci dil olarak öğreten öğretim görevlilerinin etkinlik temelli yaklaşıma ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu 10 öğretim görevlisinden oluşmaktadır. Çalışma nitel araştırma yöntemi çerçevesinde olgubilim deseniyle gerçekleştirilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretim görevlileri etkinlik temelli yaklaşımın öğrencilerin katılımını artırdığını, iletişim becerilerini geliştirdiğini ve bilgilerin kalıcılığını sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca bu yöntemle geleneksel eğitim kalıpları yerine öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik ettiğini belirtmiştir. Etkinlik temelli yaklaşımın Türkçe öğrenmeye karşı tutumlarına etkisi ile ilgili olarak öğrencilerin özgüvenlerini geliştirdiğini, derslere daha istekli gelmeye başladıklarını, adapte olma sürelerinin kısaldığını, kaygılarını azalttığını, cesaretlendirdiğini ve öğrenme isteğini pekiştirdiğini belirtmişlerdir. Çalışma, dil eğitiminde etkinlik temelli ve öğrenci odaklı stratejilerin önemine vurgu yaparak öğrenci merkezli görevlerin sayısının artırılmasını önermektedir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, etkinlik temelli yaklaşım, D-AOBM, öğretim görevlisi, öğretim yaklaşımları.

**OPINIONS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE
INSTRUCTORS ON ACTIVITY-BASED APPROACH**

Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of instructors teaching Turkish as a foreign / second language about the activity-based approach. The study group of the research consists of 10 instructors. The study method was carried out in the phenomenology design, one of the qualitative research designs. The data were obtained through a semi-structured interview form. Content analysis technique was used to analyze the data. According to the results of the study, the instructors stated that the activity-based approach increased students' participation, improved their communication skills and

* Dr. Öğr. Üyesi; İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, TÖMER, mervesuroglu@gmail.com

** Öğr. Gör.; İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, TÖMER, demirkolrabiaa@gmail.com

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Nişantaşı Üniversitesi Etik Kurulu, 06.06.2024 tarih ve 2024/06 sayılı karar

ensured the retention of information. They also stated that this method encourages students' active participation in the learning process instead of traditional educational patterns. The study emphasizes the importance of activity-based and learner-centered strategies in language education and recommends increasing the number of learner-centered tasks.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, activity-based approach, CEFR, instructors, teaching approaches.

Giriş

Son yıllarda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımdan ziyade eylem odaklı bir yaklaşım benimsenmiştir (Eş ve Aktaş, 2023; Günday, 2022; Sönmez, 2021). Bu yaklaşım, anlamlı ve etkili görevlerle yabancı dil öğretimini hedeflemektedir. Eylem odaklı yaklaşım (EOY), Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne dâhil edilmeden önce birçok farklı yöntemin yabancı dil öğretiminde kullanıldığı gözlemlenmiştir. Avrupa Konseyi'ne bağlı projeler ve çalıştaylar sonucunda, çağdaş öğretim anlayışına yanıt verebilecek olan EOY, eğitim sisteminde benimsenmiştir. Hancock (2010), bu kavramın iki temel bileşene dayandığını belirtmektedir: (a) Öğrencilerin dili bir bilgi yığını olarak değil, bir eylem aracı olarak görebilmelerini sağlamak ve (b) dil bilgisi ve kelime dağarcığı kadar, çeşitli iletişimsel yeterlilikleri de kapsayan dengeli bir müfredat sunmak.

Eylem odaklı yaklaşım, yabancı dil öğretimini sadece sınıf içi etkinlik ve görevlerle sınırlı tutmaz. Willis (1996)'in ifadesine göre görev kavramı, dil öğrencisinin hedef dili iletişimsel amaçlarla belirli bir sonuca ulaşmak için kullandığı bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır. Fişekcioğlu (2022)'na göre görev, sosyal aktörün sınıf ortamında, gerçek yaşamın bir simülasyonu olarak kabul edilen koşullarda, dilsel ve kültürel tüm yeterliliklerini harekete geçirerek, dil düzeyine uygun şekilde gerçekleştirmesi gereken eylemler bütünüdür. AOBM (2013), görev kavramını çözülecek bir problem, yerine getirilmesi gereken bir zorunluluk veya ulaşılması gereken bir hedef bağlamında, istenen sonuca ulaşmak için birey tarafından gerekli görülen amaçlı eylem olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım; bir gardırobu taşımaktan bir kitap yazmaya, bir sözleşme görüşmesinde belirli şartları elde etmekten iskambil kâğıdı oynamaya, bir lokantada yemek ısmarlamaktan bir yabancı dil metnini çevirmeye ya da grup çalışmasıyla sınıf gazetesi çıkarmaya kadar geniş bir eylem yelpazesini kapsamaktadır.

Piccardo (2010) da D-AOBM'nin tanımlayıcı ve kuralcı olmayan bir çerçeve olduğunu altını çizmektedir. Dil kullanıcıları ve öğreticiler için rehber niteliği taşımaktadır. Eylem odaklı yaklaşım ise D-AOBM kapsamında kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir (Neykova, 2014). D-AOBM'nin rehber niteliği, metnin sadece basit bir yapısının olduğu anlamına da gelmemelidir.

D-AOBM, dilin en önemli boyutlarından birinin aktüellik ve yaparak-yaşayarak öğrenme olduğunun farkındadır. Öğrencilerin öğrendikleri dil yapılarını sosyal hayat içerisinde kullanmaları gerektiğinin altını çizmektedir. Gerçek yaşam görevleri, bu nedenle eylem odaklı yaşam ve tamamlayıcı metin açısından oldukça büyük önem taşımaktadır. Bu yaklaşımla aynı zamanda öğrenciler dil yapılarını kullanma değil, üretici dil becerileri ve aracılık becerilerini de kullanabilmektedir. Eylem odaklı yaklaşım, etkinlik temelli bir süreçten meydana gelmektedir.

Etkinlik temelli öğretim, öğrencilerin özgüvenlerini geliştirerek, derse karşı istekli olmalarını sağlayarak ve kaygı seviyelerini düşürerek Türkçe öğrenmeye karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Koçer (2013), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere yönelik etkinliklerin, öğrencilerin beklentilerine, tutumlarına ve sosyal ihtiyaçlarına yanıt verecek

şekilde tasarlanması gerektiğini ifade etmiştir. Etkinlik temelli öğretim, Türk kültürünü yerinde yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânı sağlayarak, kültürel içerikleri uygulamalı olarak sunarak ve Türkçeyi kullanırken kültürel öğeleri ön plana çıkararak Türk kültürü aktarımı açısından oldukça faydalı olmaktadır. Yapararak-yaşayarak öğrenme sayesinde öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecekleri ve problem çözme becerilerini artıracakları vurgulanmıştır (Şahin, 2000).

Etkinlik temelli yaklaşım, öğrencilerin öğrenme isteklerini ve iletişim becerilerini geliştirerek, daha kalıcı bir öğrenme sağlayarak ve öğretmenlere daha fazla veri sunarak öğrenme çıktıları ve geri bildirim açısından da olumlu katkılar sunmaktadır. Öğrencinin kavramlar arasında bağlantı kurma, kendi öğrenme stratejilerini geliştirme ve bilgileri kalıcı bir şekilde öğrenme sürecinde teşvik edici bir rol oynamaktadır (Mert Cüce, 2012). Buna ek olarak bu öğrenme yöntemi, doğal öğrenmeyi eğlenceli ve yenilikçi bir şekilde sunar (Choo, 2007).

Bu araştırma, etkinlik temelli yaklaşımların Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmen görevlileri üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde ele alarak mevcut literatürdeki eksiklikleri gidermeyi amaçlamaktadır. Önceki çalışmalar genellikle eylem odaklı yaklaşımın genel uygulamalarına (Arslan, 2018; Baklacı, 2018; Branden, 2006; Coşkun, 2017; Çelik, 2021; Dilidüzgün, 2015; İhtiyaryer, 2018; Karadağ, 2021; Şahin, 2019; Temur ve Yıldırım, 2018) odaklanırken, bu çalışma özel olarak Türkçe öğretiminde uygulayıcıların bakış açılarını analiz etmektedir. Öğretim görevlilerinin ders dışı öğretim, öğrenci tutumları, kültür aktarımı, öğrenme çıktıları ve motivasyon konusundaki görüşleri, alanda daha derin bir anlayış oluşturmayı sağlamaktadır.

Bu çalışma, öğretim görevlilerinin deneyimlerini değerlendirerek etkinlik temelli yaklaşımların uygulamadaki geçerliliğini ve etkinliğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Böylece Türkçe öğretiminde kültürel farkındalık ile motivasyonu artıran stratejilerin geliştirilmesine katkıda bulunulması amaçlanmaktadır. Ayrıca, öğretim görevlilerinin gözlemlerine dayanan bulgular, bu yaklaşımın dil eğitimindeki önemini pekiştirirken, öğretim yöntemlerinin sürekli gelişimine de destek verecektir.

Etkinlik temelli görev ve yaklaşımlar, dil kullanıcılarının anlamlı öğrenmelerini teşvik etmektedir. Etkinlik ve görevlerin ilgi çekici olması, dil kullanıcılarının motivasyonlarını artırır ve anlamlı öğrenme için zemin hazırlanır. Buna ek olarak hedef dilin kültürü ile ilgili görev ve etkinlikler, dil kullanıcılarının kültürel farkındalıklarına katkı sağlar ve kültürlerarasılık becerilerini geliştirir. Karolczuk (2022), eylem odaklı yaklaşımın dil eğitiminde bilgi edinimi, beceri gelişimi ve yeterlilik kazanımının en etkili yollarından biri olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle bu çalışmada etkinlik temelli yaklaşımın uygulayıcıları olan öğretim görevlilerinin bu yaklaşıma ilişkin görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma soruları şu şekilde oluşturulmuştur:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim görevlilerinin etkinlik temelli yaklaşımların ders dışı öğretimi destekleme açısından görüşleri nelerdir?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim görevlilerinin etkinlik temelli yaklaşımları kullanmanın öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı tutumlarına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim görevlilerinin etkinlik temelli yaklaşımların Türk kültürü aktarımı açısından görüşleri nelerdir?

4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim görevlilerinin etkinlik temelli yaklaşımların öğrenme çıktıları ve geri bildirim açısından görüşleri nelerdir?
5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim görevlilerinin etkinlik temelli yaklaşımların öğrenci motivasyonlarına etkisi hakkında görüşleri nelerdir?

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim görevlilerinin etkinlik temelli yaklaşıma yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın problem cümlesi “Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim görevlilerinin etkinlik temelli yaklaşıma yönelik görüşleri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 10 öğretim görevlisinden oluşturulmuştur. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Katılımcıların tamamı araştırmanın yapıldığı 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul Nişantaşı Üniversitesinde görev yapmıştır.

1.2.1. Katılımcıların Cinsiyetine Dair Elde Edilen Bulgular

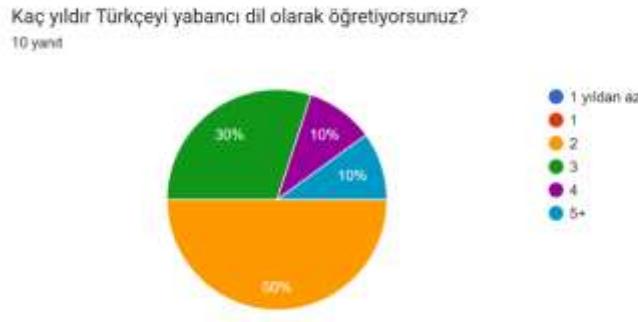
Araştırmaya 10 öğretim görevlisi katılmıştır. Katılımcıların 4’ü erkek, 6’sı kadındır. Bunun oransal karşılığı ise kadınlar %60, erkekler %40 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Cinsiyetine Dair Elde Edilen Bulgular

Cinsiyet	n
Kadın	6
Erkek	4

1.2.2. Katılımcıların Tecrübesine Dair Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya katılan 10 öğretim görevlisinin yıllık tecrübelerine dair şekil aşağıdadır. Buna göre katılımcıların 5’i 2 yıl, 3’ü 3 yıl, 1’i 4 yıl ve 1’i 5 ve üzeri yıllık tecrübeye sahiptir.



Şekil 1: Katılımcıların Tecrübesine Dair Veriler

1.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim görevlilerinin etkinlik temelli yaklaşıma yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından oluşturulmuş ve öğretim görevlilerinden onam formu alınmıştır. Uygulama öncesinde üç alan uzmanı tarafından

form incelenmiş, düzeltilmiş ve ardından ikinci görüşmede onaylanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretim görevlilerine aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1. Etkinlik temelli yaklaşımların ders dışı öğretimi destekleme açısından nasıl bir etkisi vardır?
2. Etkinlik temelli yaklaşımları kullanmanın öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı tutumlarına nasıl bir etkisi oldu?
3. Etkinlik temelli yaklaşımların Türk kültürü aktarımı açısından nasıl bir etkisi oldu?
4. Etkinlik temelli yaklaşımların öğrenme çıktıları ve geri bildirim açısından nasıl bir etkisi oldu?
5. Etkinlik temelli yaklaşımların öğrenci motivasyonlarına etkisi hakkında neler söyleyebilirsiniz?

1.4. Araştırma Yönteminin Uygulanması

Araştırma nitel araştırma yönteminde gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmalarda veriler mekanik bir şekilde sayısal analizlere tabi tutulurken, nitel araştırma farklı bir çerçeveye sunar. Bu çerçevede araştırmacı, sadece bir gözlemci olmanın ötesine geçerek aktif bir katılımcı konumunda yer alır. Verileri derinlemesine kavramak, yorumlamak ve anlamlandırmak için çaba gösterir. Bu süreçte sadece mekanik bir mantıkla hareket etmez, aynı zamanda derin bir içgörü ve bağlam anlayışına da ihtiyaç duyar (Bogdan & Biklen, 1992; Wagner vd., 2012; Ritchie vd., 2013; Creswell, 2017; Pham, 2018; Walford, 2020). Çalışma, fenomenoloji (olgubilim) çalışmasıdır. Fenomenoloji, tümevarımsal ve tanımlayıcı bir araştırma yöntemi olarak, olguların görüldüğü şekliyle tanımlanmasını amaçlar (Simpson, 2007). Bu desende, bireylere müdahalede bulunulmaz; bireyler olduğu gibi kabul edilir, izlenir ve incelenir (Baş vd., 2008).

1.5. Veri Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, Google Forms aracılığıyla öğretim görevlilerine uygulanmıştır. Bunun ardından veriler ise içerik analizi yoluyla detaylı bir şekilde incelenmiştir. İçerik analizi, iletilerin açık içeriklerini nesnel, ölçülebilir ve doğrulanabilir şekilde açıklamak için kullanılan bir yöntemdir (Fiske, 1996, s. 176). İçerik analizi, nitel verilerden hareketle belirli kalıp ve temaların oluşturulmasını sağlar. Bu çalışmada bu nedenle içerik analizi tercih edilmiştir. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan yola çıkılarak kodlar oluşturulmuş ve bu kodlardan hareketle, ortak bir çatı kavram olan temalara ulaşılmıştır. Veriler analiz edilirken kullanılan kısaltmalar ve anlamları şu şekildedir:

GS1, GS2... = Görüşme Sorusu 1, Görüşme Sorusu 2...

K1, K2... = Katılımcı 1, Katılımcı 2...

2. Bulgular

2.1. Aktif Katılım ve Eğlenceli Öğrenme Temasına Dair Elde Edilen Bulgular

Tablo 2: Birinci Temaya Dair Elde Edilen Veriler

<i>GS1: "Etkinlik temelli yaklaşımların ders dışı öğretimi destekleme açısından nasıl bir etkisi vardır?"</i>	
	Kodlar
K1, K2: "Öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder."	Aktif katılım
K3, K9, K10: "Daha eğlenceli ve öğrenmeyi aktif hâle getirdiğini düşünüyorum."	Eğlenceli aktif öğrenme
K4, K5, K6, K8: "Öğrenciler, ders dışında da öğrendiklerini daha fazla kullanıp pekiştirme imkânı verir."	Pekiştirme, pratik
K7: "Kavramayı ve sürekli eğitim anlayışını destekleme temelli olumlu katkılar sağlamaktadır."	Sürekli eğitim

Araştırma kapsamında belirlenen ilk görüşme sorusu "Etkinlik temelli yaklaşımların ders dışı öğretimi destekleme açısından nasıl bir etkisi vardır?" olmuştur. Bu kapsamda K1 "Öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder ve öğrenmeyi daha eğlenceli kılar. İletişim becerilerini geliştirir ve bilgilerin kalıcı olmasını sağlar." ifadelerini kullanırken K2 "Etkinlik temelli yaklaşım gelenekselleşmiş eğitim tabuları yıkararak öğrencilerin sürece katılmasını ve bilgiyi özümsemesini sağlamaktadır. Yapararak yaşayarak öğrendikleri için hem okulda hem de dışarıda öğrenme devam etmektedir." şeklinde yorum yapmıştır. K3 "Daha eğlenceli ve öğrenmeyi aktif hâle getirdiğini düşünüyorum.", K4 "Öğrenciler, ders dışında da öğrendiklerini daha fazla kullanıp pekiştirme imkânı verir." ve K5 "Öğrencinin pratik yapmasına katkı sağlar." değerlendirmelerini yapmıştır. K6 "Öğrencilerin, Türkçe dili ediniminde teoride alınan bilgilere destek olarak, öğrendiklerini etkinler ile günlük hayatında kullanması ve uygulaması, öğrenilenlerin pekiştirilmesine yardımcı olduğu görüşümdedir." derken K7 "Kavramayı ve sürekli eğitim anlayışını destekleme temelli olumlu katkılar sağlamaktadır." biçiminde konuyu değerlendirmiştir. K8 "Öğrencilerin günlük hayattaki dil kullanımları görmelerini desteklemesi açısından olumlu bir etkisi vardır.", K9 "Etkinlik temelli yaklaşımda öğrenciler öğrenme sürecinde aktiflerdir. Dolayısıyla öğrenmeyi öğrenirler. Kendi öğrenme süreçlerini ders dışında da yönetebilirler." ve K10 "Ders esnasında bazen kitabı kapatmak ve farklı etkinliklere yönelmek öğrenim sürecini iyi etkiler. Monoton ve sıkıcı bir ders dil öğretiminde özellikle kaçınmamız gereken bir şey." şeklinde görüş bildirmiştir.

2.2. Öğrenme Tutumları Temasına Dair Elde Edilen Bulgular

Tablo 3: İkinci Temaya Dair Elde Edilen Veriler

<i>GS2: "Etkinlik temelli yaklaşımları kullanmanın öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı tutumlarına nasıl bir etkisi oldu?"</i>	
	Kodlar
K1, K5: "Özgüvenlerini geliştirdi."	Özgüven gelişimi
K2, K6, K8: "Öğrenciler derslere daha istekli gelmeye başladılar ve adapte olma süreleri kıaldı."	Adaptasyon sağlama ve istek
K3: "Kaygı hâlinde onları kurtardığını düşünüyorum."	Kaygı yönetimi
K4, K7, K9: Öğrenciler aktif oldukları için derse karşı olumlu yönde tutum geliştirir.	Derse aktif katılım
K10: Dersi daha eğlenceli hâle getirdi. Ancak akademik anlamda büyük bir fark oluşturmadı	Fark olmaması

Belirlenen ikinci görüşme sorusu "Etkinlik temelli yaklaşımları kullanmanın öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı tutumlarına nasıl bir etkisi oldu? şeklindedir. Bu hususta

K1 “Özgüvenlerini geliştirdi.”, K2 “Öğrenciler derslere daha istekli gelmeye başladılar ve adapte olma süreleri kısaldı öğrencilerin içeriği daha iyi anladıklarını düşünüyorum. Tutum olarak öğrenciler sadece okulda eğitim almadan her yerde Türkçe mantığıyla öğrenerek tutumlarını olumlu değiştirdiğini söyleyebilirim.” ve K3 “Kaygı hâlinde onları kurtardığını düşünüyorum.” şeklinde yorum yapmıştır. K4 “Öğrenciler aktif oldukları için derse karşı olumlu yönde tutum geliştirir.”, K5 “Öğrenciyi cesaretlendirir.” ve K6 “Öğrendiklerini uygulamalı olarak kullandıkları için daha hevesli ve kendilerinden emin bir tutum sergilediler.” ifadelerini kullanmıştır. K7 ise “Öğrencinin dikkatini ve öğrenme isteğini diri tutmuştur.” değerlendirmesini yapmıştır. K8 “Öğrenciler dili yaşama imkânı buldukları için dile karşı sempati duyuyorlar ve derslere olan ilgileri atıyor.”, K9 “Öğrenciler etkinliklerde dili kullanabilme fırsatı yakalıyor, öğrenmiş olduğu kelimeleri, yapıları iletişim kurmak, cevap vermek ve etkinliğe dâhil olabilmek için zihninde bir araya getiriyor. Bu açıdan etkinlikler öğrencilerin Türkçe öğrenme isteğini derslerde aktif olmasını artırıyor.” ve K10 “Dersi daha eğlenceli hâle getirdi. Ancak akademik anlamda büyük bir fark oluşturmadı.” ifadelerini kullanmıştır.

2.3. Kültürel Aktarım ve Kalıcı Öğrenme Temasına Dair Elde Edilen Bulgular

Tablo 4: Üçüncü Temaya Dair Elde Edilen Veriler

GS3: “Etkinlik temelli yaklaşımların Türk kültürü aktarımı açısından nasıl bir etkisi oldu?”	
	Kodlar
K1, K5, K6, K8, K9, K10: “Türk kültürünü etkinliklerle öğrenmeleri daha keyifli olmaktadır. Çünkü öğrenci doğrudan deneyimlemektedir. Bu da öğrenmeyi daha etkili kılmaktadır.”	Doğrudan deneyim, etkili öğrenme
K2, K4: “Öğrenciler Türk kültürünü yerinde yaparak ve yaşayarak öğrenerek kalıcı bir öğrenme fırsatı buldular.”	Kalıcı öğrenme
K3: “Kültürel içerikleri öğrendiler ve olumlu bir tutum gerçekleştirdiler” değerlendirmelerinde bulunmuştur.”	Kültür öğrenimi
K7: “Türk kültür geleneğinin tanıtımı, aktarımı devamlılığı sağlamak ve dili daha etkin kullanmak açısından faydalı olmuştur.”	Aktarım devamlılığı

Araştırma kapsamında öğrencilere yöneltilen üçüncü görüşme sorusu “Etkinlik temelli yaklaşımların Türk kültürü aktarımı açısından nasıl bir etkisi oldu?” olmuştur. Bununla ilgili olarak K1 “Türk kültürünü etkinliklerle öğrenmeleri daha keyifli olmaktadır. Çünkü öğrenci doğrudan deneyimlemektedir. Bu da öğrenmeyi daha etkili kılmaktadır.”, K2 “Öğrenciler Türk kültürünü yerinde yaparak ve yaşayarak öğrenerek kalıcı bir öğrenme fırsatı buldular.” ve K3 “Kültürel içerikleri öğrendiler ve olumlu bir tutum gerçekleştirdiler.” değerlendirmelerinde bulunmuştur. K4 “Türkçe öğretirken kültür aktarımı işimizin çok önemli bir parçasıdır. Bunun da sadece düz anlatım metoduyla değil etkinliklerle, yaparak yaşayarak öğretmek en iyi sonucu aldığımız yöntemdir.” şeklinde yorum yaparken K5 “Kültürel öğeleri uygulamalı olarak sunar.” diyerek uygulama özelliğine dikkat çekmiştir. K6 “Türkçeyi kullanırken, çevrelerinde gördükleri Türk vatandaşlarına öykündüklerini gözlemledim. Özellikle özel gün ve bayramları benimseyerek kutladıklarını da gözlemledim.” yorumuyla önemli bir hususun altını çizmektedir. K7 ise “Türk kültür geleneğinin tanıtımı, aktarımı devamlılığı sağlamak ve dili daha etkin kullanmak açısından faydalı olmuştur.” değerlendirmesiyle sürekliliğe dikkat çekmiştir. K8 “İnsanların yaşayışlarını görmek ülkeyi ve dili sevdiğinden kültürün tüm öğeleri aktarılabilir.”, K9 “Olumlu bir etkisi vardır. Etkinliklerde Türk kültürüne ait pek çok şeyi öğrenciler fark etmektedir.” ve K10 “Pozitif yönde etkileri oldu.” biçiminde konuyu değerlendirmiştir.

2.4. Süreç Temelli Geri Bildirim Temasına Dair Elde Edilen Bulgular

Tablo 5: Dördüncü Temaya Dair Elde Edilen Veriler

<i>GS4: "Etkinlik temelli yaklaşımların öğrenme çıktıları ve geri bildirim açısından nasıl bir etkisi oldu?"</i>	
	Kodlar
K1, K4, K7: "Öğrenmeye karşı istekli olmalarını ve iletişim becerilerinin gelişmesine etkisi oldu."	Öğrenme isteği sağlama
K2, K6, K9, K10: "Öğrencilere geri bildirim verme konusunda elimizdeki verilerin varlığı arttı ve etkinlik temelli yaklaşımla ölmeme değerlendirme süreç temelli bir hâl aldı bu açıdan faydalı olmuştur."	Süreç temelli ölçme
K3: "Daha kalıcı bir öğrenme olduğunu fark ettim."	Kalıcı öğrenme
K5, K8: "Temel becerileri gelişir."	Temel becerilerinde gelişim

Belirlenen dördüncü görüşme sorusu "Etkinlik temelli yaklaşımların öğrenme çıktıları ve geri bildirim açısından nasıl bir etkisi oldu?" şeklindedir. K1 "Öğrenmeye karşı istekli olmalarını ve iletişim becerilerinin gelişmesine etkisi oldu.", K2 "Öğrencilere geri bildirim verme konusunda elimizdeki verilerin varlığı arttı ve etkinlik temelli yaklaşımla ölmeme değerlendirme süreç temelli bir hâl aldı bu açıdan faydalı olmuştur." ve K3 "Daha kalıcı bir öğrenme olduğunu fark ettim." değerlendirmesinde bulunmuştur. K4 "Etkinlik temelli yaklaşımları kullandıktan sonra öğrencilerin her anlamda daha ileriye gittiklerini düşünmekteyiz. Dile ve kültüre olan merakları çok daha artıyor." ve K5 "Temel becerileri gelişir." ifadelerini kullanmıştır. K6 "Teorik bilgilerin kontrol edildiği sınavlar ve benzeri değerlendirme ölçütlerine bakıldığında, etkinlik temelli yaklaşımın, özellikle açık uçlu sorularda öğrencilerin etkinlikler süresince kullandıkları cevap ve kalıpları daha iyi hatırladıklarını ve doğru biçimde kullandıklarını gözlemledim." önemli bir hususu dile getirmiştir. K7 ise "Öğrencilerin derse katılım sağlamaları ve sınav puanları üzerinde artış gözlemlenmiştir." yorumunu yapmıştır. K8 "Öğrencilerin özellikle üretici dil becerilerine olumlu yansımaları olmaktadır.", K9 "Etkinlikte öğrenciler çevresiyle arkadaşlarıyla etkileşimde oldukları için kendi öğrenme süreçleri hakkında da fikir sahibi olurlar. Etkinliğin sonunda hazırladıkları metin, diyalog, ödev vb. neyi öğrenip öğrenmedikleri hakkında sadece öğretmene değil öğrenciye de bilgi verir. Etkinliğin sonuçları geri bildirim de şekillendirir." ve K10 "Geribildirimde bulunmak daha kolay oldu." değerlendirmesini yapmıştır.

2.5. Öğrenme Motivasyonu Temasına Dair Elde Edilen Bulgular

Tablo 6: Beşinci Temaya Dair Elde Edilen Veriler

<i>GS5: "Etkinlik temelli yaklaşımların öğrenci motivasyonlarına etkisi hakkında neler söyleyebilirsiniz?"</i>	
	Kodlar
K1: "Öğrencinin derse katılımını, öğrenme isteğini geliştirmektedir."	Derse katılım
K2, K3, K8, K9: "Öğrencilerin motivasyonlarının arttığını söyleyebiliriz."	Motivasyon artışı
K4, K6, K7, K10: "Öğrenci öğrendikçe daha da ileriye gitmek istiyor ve bu doğrultuda çalışmaya devam ediyor."	Öğrenme isteği
K5: "Olumlu yönde etkiler."	Olumlu etki

Araştırma kapsamında öğrencilere yöneltilen beşinci görüşme sorusu "Etkinlik temelli yaklaşımların öğrenci motivasyonlarına etkisi hakkında neler söyleyebilirsiniz?" olmuştur. Bu hususta K1 "Öğrencinin derse katılımını, öğrenme isteğini geliştirmektedir. Derse karşı daha

ilgili olduğu görülmektedir.” yorumunda bulunmuştur. K2 de “Öğrencilerin motivasyonlarının arttığını söyleyebiliriz. Literatüre bakıldığında Konuk, vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin motivasyonlarının düşük kaygılarının ise yüksek olduğunu görüyoruz bu bağlamda etkinlik temelli yaklaşım öğrencilerin kaygı seviyelerini düşürmekte ve motivasyonlarını arttırmaktadır.” değerlendirmesiyle kaygı ve motivasyon arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. K3 “Olumlu, cesaretlendirici ve eğlenirken öğretiyor.”, K4 “Önceki sorularda da dediğim gibi öğrenci öğrendikçe daha da ileriye gitmek istiyor ve bu doğrultuda çalışmaya devam ediyor.” ve K5 “Olumlu yönde etkiler.” değerlendirmesinde bulunmuştur. K6 ise “Öğrencinin Türkçe dilini yapılan etkinlikler çerçevesinde kullanması ve kendi hayatında uygulaması, kesinlikle daha etkili bir edinim sağladı. Bunun farkında olan öğrencide ise kendine güven ve bir sonraki aşamaya hevesli yaklaşım olarak gözlemlendi.” ifadeleriyle yaparak-yaşayarak öğrenme ve özgüven arasındaki ilişkiye dikkat çekilmiştir. K7 ise “Öğrenci Türk kültürüne, diline olan ilgi ve merakını günlük yaşamına aktif şekilde uygulayabilmiş ve kültür dil ilişkisini sağlıklı şekilde alabilmiştir.” şeklinde konuyu yorumlamıştır. K8 “Öğrencileri son derece motive etmektedir.”, K9 “Etkinliklerde öğrencilerin sınıfla uyum içinde çalışması verilen görevi yapabildiğini görmesi bunun sonucunda etkinliği başarıyla tamamlaması motivasyonlarını yükseltir. Aynı şekilde etkinlik esnasında başardıkları şeylerde öğretmenin de tebrik ifadeleri kullanması motivasyonlarını artırır.” ve K10 “Öğrenme istekleri arttı.” şeklinde görüş bildirmiştir.

3. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, etkinlik temelli yaklaşımların Türkçe öğretimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, etkinlik temelli yaklaşımların ders dışı öğrenmeyi, öğrenci tutumlarını, Türk kültürü aktarımını, öğrenme çıktıları ve geri bildirim süreçlerini, öğrenci motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, alan yazında yer alan diğer araştırmalarla büyük ölçüde paralellik göstermektedir.

Örneğin, Camcı (2012) etkinlik temelli yaklaşımın derse karşı olumlu tutum geliştirmede etkili olduğunu belirtirken, bu araştırma da benzer şekilde öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiğini göstermiştir. Bununla birlikte, araştırma bulgularında, tutum değişikliğinin sadece etkinliklerin içerikleriyle değil, aynı zamanda etkinliklerin derslere entegrasyon biçimiyle de ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin etkinlikleri dikkatlice planlaması ve hedefe uygun olarak uyarlaması gerektiği söylenebilir. Sonuç, Demir (2015)’in etkinliklerin özenle tasarlanması gerektiği görüşüyle örtüşmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmalar, öğrencilerin eylemsel faaliyetlerde bulunmalarının bilişsel gelişimleri ve dolayısıyla akademik başarıları üzerinde önemli derecede olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur (Fedewa ve Ahn, 2011).

Yapılan araştırmalar eğitimde etkinlik temelli yaklaşımları kullanımının, öğrenme üzerindeki etkisini artırdığı ortaya koymaktadır (Choo, 2007; Paul, 2014; Srivastava ve Tait, 2012). Hariharan (2011) da gerçekleştirdiği çalışmada, etkinlik temelli yaklaşımların ardından öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirildiğini ve düzenli geri bildirim sağlandığını ifade etmiş ve bu gözlemi çalışma bulgularıyla tutarlı şekilde dile getirmiştir. Robert (2008) da etkinliklerin önemine değinmiş ve etkinliklerin öğrencilerin bilgileri gözden geçirmelerini sağlayarak, öğrenip öğrenmediklerini kontrol etme imkânı sunduğunu ifade etmiştir. Etkinlikler, öğrencilere aktif öğrenme fırsatları sunmakta ve aynı zamanda sürekli bir motivasyon kaynağı oluşturmaktadır (Pollet, 2015). Kısacası, etkinlikler aracılığıyla öğrenmek, öğrencilere

öğrenmeyi yaparak ve keşfederek deneyimleme imkânı sunmaktadır (Pourtois ve Desmet, 2002).

Etkinlik temelli yaklaşımın dört temel dil becerisini geliştirme potansiyeline sahip olduğu bu çalışmada tespit edilmiştir. Mete ve Gürsoy (2013)'un da vurguladığı gibi, etkinliklerin dört temel dil becerisini kapsayıcı olması öğrenme süreçlerini daha verimli hâle getirmektedir. Ancak bu çalışmada, özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkinlik temelli yaklaşımların daha fazla katkı sağladığı görülmüştür. Bu durum, sınıf içi uygulamalarda etkileşimli etkinliklerin daha yoğun kullanılması gerektiğini düşündürmektedir.

Balci ve Melanlıoğlu (2016)'nın çalışması, öğretim elemanlarının farklı etkinlikler tasarlayarak derslerini zenginleştirdiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada da benzer bir şekilde, etkinlik temelli yaklaşımların öğrencilere yalnızca bilgi kazandırmakla kalmayıp, öğrenmeyi daha eğlenceli ve kalıcı hâle getirdiği saptanmıştır. Bu bağlamda, etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme ve günlük hayat becerileri geliştirme süreçlerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, öğretmenlerin ders kitaplarının ötesine geçerek özgün etkinlikler geliştirmesi önerilmektedir. Etkinlik temelli öğretim, öğrencilerin derse katılımlarını ve öğrenme isteklerini artırarak, onları cesaretlendirerek ve eğlendirerek Türkçe öğrenmeye karşı motivasyonlarını önemli ölçüde yükseltmektedir.

Batdı (2014) etkinlik temelli yaklaşımın en dikkat çeken özelliklerinden birinin, öğrencinin merak duygusunu harekete geçirerek motivasyonunu öğretim süreci boyunca yüksek tutması ve onları bağımsız bir şekilde problem çözmeye yönlendirmesi olduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşımda öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve onları tam anlamıyla aktif hâle getirmek için, çok sayıda farklı etkinlik sunulmaktadır (Grandgenett, vd., 2010). Etkinlik temelli yaklaşımlar, öğrencinin bizzat çevresiyle etkileşime girmesini teşvik eder (Biazak, vd., 2010). Göçer (2015), hedef kitlenin görev temelli dil öğretim etkinlikleri ve iletişimi temel alan çalışmalardan faydalanarak etkileşim odaklı bir sınıf ortamının yaratılmasının önemine dikkat çekmiştir. Yapılan benzer bir çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Karataş ve Çerçi (2023) motivasyon ve ilginin eğitim sürecinin en temel duyuşsal yönlerinden olarak görüldüğünü belirtmiştir.

Elde edilen bulgular ışığında, etkinlik temelli öğretim yaklaşımlarının Türkçe öğretiminde oldukça etkili bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Bu yaklaşımlar, öğrencileri aktif hâle getirmekte, onları öğrenme sürecine dâhil etmekte ve Türkçeyi günlük hayatlarında kullanabilecekleri beceriler kazandırarak Türkçe öğrenimini daha etkili hâle getirmektedir. Bu nedenle, Türkçe öğretmenlerinin bu yaklaşımları derslerinde aktif olarak kullanmaları ve bu yaklaşımların avantajlarından yararlanmaları önerilmektedir.

4. Öneriler

- Öğretmenlerin, Türkçe derslerinde etkinlik temelli öğretim yaklaşımlarını daha fazla kullanmaları sağlanmalıdır.
- Öğretmenlere, etkinlik temelli öğretim yaklaşımlarını etkili bir şekilde kullanmaları için hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Etkinlik temelli öğretim yaklaşımlarının kullanımı ile ilgili daha fazla araştırma yapılması ve bu araştırmaların sonuçlarının öğretmenlerle paylaşılması sağlanmalıdır.

- Türkçe öğretimi için etkinlik temelli yaklaşımların daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi amacıyla, öğretim görevlilerine yönelik kapsamlı bir rehber geliştirilmesi önerilmektedir.
- Türk kültürü ile ilgili etkinliklerin, dil öğretim programlarına daha fazla entegre edilmesi teşvik edilmelidir.
- Araştırmaların sonuçlarının, uygulayıcılarla daha etkili bir şekilde paylaşılmasını sağlamak amacıyla, üniversiteler ile dil eğitim kurumları arasında iş birlikleri geliştirilmelidir.
- Öğrencilerin ders dışı ortamda dil kullanımını artırmak ve öğrendiklerini pekiştirmelerini sağlamak için etkinlik tabanlı rehber materyaller hazırlanabilir.
- Dil öğretiminde monotonluğu kırmak ve öğrencilerin motivasyonunu artırmak için sınıfta uygulanan etkinlikler ders dışı ortamlara taşınabilir.
- Bulgular, öğrencilerin aktif rol aldığı öğrenme süreçlerinin etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, etkinlik temelli yaklaşımda öğrencilere daha fazla sorumluluk vererek onların süreci yönetmesine olanak tanınabilir.

Kaynaklar

- AOBM. (2013). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni. Öğrenme Öğretme ve Değerlendirme*. (Çev. Demirel, Ö., Çakır, Sevil, N.) http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf
- Arslan, N. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde göreve dayalı öğrenme yönteminin A1-A2 düzeyi konuşma becerisine katkısı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Baklacı, Ö. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev odaklı yöntem ışığında yazma becerisinin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2016). Ana dili konuşuru olmayan öğrencilerin görüşlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 986-1004.
- Baş, T., Akturan, U., Ataçkarapınar M., Atak, İ., Bağcı, F. ve Çamır, M. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri: NVivo 7.0 ile Nitel Veri Analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Batdı, V. (2014). Etkinlik temelli öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi. *International Journal of Educational Research*, 5(3), 39-55.
- Biazak, J. E., Marley, S. C., & Levin, J. L. (2010). Does an activity-based learning strategy improve preschool children's memory for narrative passages?. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 515–526. doi:10.1016/j.ecresq.2010.03.006.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research for education: an introduction to theory and methods*. (2th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Branden, K. V. (2006). *Task-based language education: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Camci, F. (2012). *Aktif öğrenmeye dayalı etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik becerilerine ve öğrenme sürecine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Choo, C. B. (2007). Activity-based approach to authentic learning in a vocational institute. *Educational Media International*, 44(3), 185–205.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. (4th ed). Los Angeles: Sage
- Coşkun, O. (2017). Yabancı Dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 16(16), 83-101.
- Çelik, D. (2021). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A2 seviyesi konuşma etkinliklerinin görev odaklı yaklaşıma göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, T. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal yetkinliği-ders kitapları. *Dil Dergisi*, 1(166), 43-52.
- Dilidüzgün, Ş. (2015). Eylem odaklı yaklaşım bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma etkinlikleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), s. 16-34.
- Eş, A. T. & Aktaş, E. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki üretici dil becerileri etkinliklerinin eylem odaklı yaklaşıma göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 157-197. DOI: 10.29000/rumelide.1379142.
- Fedewa, A. L., & Ahn, S. (2011). The effects of physical activity and physical fitness on children's achievement and cognitive outcomes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 521-535. doi: 10.1080/02701367.2011.10599785.
- Fisekcioglu, A. (2022). Language worldview and action-oriented national folklore elements approach for teaching turkish as a foreign language. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 17(1), 312-329.
- Fiske, J. (1996). *İletişim çalışmalarına giriş*. (S. İrvan, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-36.
- Grandgenett, N., Harris, J., & Hofer, M. (2010). An activity-based approach to technology integration in the Mathematics classroom. *NCSM Journal*, 11, 19-28.
- Günday, R. (2022). Yabancı dil eğitiminde içerik temelli öğretim modeli ve eylem odaklı yaklaşım. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 815-832.
- Hancock, M. (2010). Teaching language for communication: an action-oriented approach. In *Symposium on TESOL-Spain, 2010 Convention, Universitat de Lleida, March* (pp. 12-14).
- Hariharan, P. (2011). *Effectiveness of Activity – Based – Learning Methodology for Elementary School Education*. Coimbatore.
- İhtiyaryer, B. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev odaklı yaklaşım açısından kelime öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadağ, B. F. (2021). *Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde görev temelli öğretim yönteminin iletişimsel beceriler bağlamında kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Karataş, A. G. & Çerçi, A. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin etkinlik algılarına yönelik bir inceleme. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(1), 49-74.
- Karolczuk, M. (2022). Developing knowledge, attitudes and competences of students in Russian studies through an action-oriented approach. In *ICERI2022 Proceedings* (pp. 7580-7584). IATED.
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 159-174.
- Mert Cüce, A. P. (2012). *Etkinlik temelli matematik öğretimi yapılan sınıf ortamından yansımalar: aksiyon araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mete, F. ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(23), 343-356.
- Neykova, M. (2014). An Action-oriented Approach in the Context of Blended Learning. *BETA E-Newsletter*, 36-45.
- Paul, S. (2014). *Demographic evolution modeling system for activity-based travel behavior analysis and demand forecasting*. Unpublished PhD thesis, Arizona State University, USA.
- Pham, L. T. M. (2018). *Qualitative approach to research, a review of advantages and disadvantages of three paradigms: positivism, interpretivism, and critical inquiry*. (Master), University of Adelaide, Adelaide, Australia.
- Piccardo, E. (2010). From communicative to action-oriented: new perspectives for a new millennium. *Teachers of English as a Second Language of Ontario*, 36(2), 20-35.
- Pollet, D. (2015). *Elève: acteur actif de son apprentissage: le triple gagnant?* Analyses n°15 FAPEO.
- Pourtois, J-P., Desmet, H. (2002). *L'éducation postmoderne*. PUF.
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (2013). *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers*. (2nd ed). Los Angeles: Sage.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Lassay-les-Châteaux : EMD S.A.S
- Simpson, J. F. (2007) *More than simply hanging out: the nature of participant observation and research relationship*. USA: Unpublished PhD Thesis, University of New Hampshire.
- Sönmez, Ö. (2021). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımın ilkelerine karşılaştırmalı bir bakış: "reflets" ve "tendances" örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 35-53. <https://doi.org/10.51460/baebd.833559>.
- Srivastava, S. K., & Tait, C. (2012). An activity-based learning approach for key geographical information systems (GIS) Concepts. *Journal of Geography in Higher Education*, 36(4), 527-545.
- Şahin, M. (2019). *Görev temelli dil öğretim yönteminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, F. (2000). *Okul öncesinde fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları

- Temur, N., & Yıldırım, M. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken bazı hususlar*. A. Şahin (Ed.) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* içinde (s. 535-544). Ankara: PegemA.
- Wagner, C., Kawulich, B. & Garner, M. (2012). *Doing social research: a global context*. London: McGraw-Hill Higher Education.
- Walford, G. (2020). Ethnography is not qualitative. *Ethnography and Education*, 15(1), 122-135. <https://doi.org/10.1080/17457823.2018.1540308>.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.

Extended Abstract

In recent years, an action-oriented approach has been adopted in teaching Turkish as a foreign language. The action-oriented approach aims to teach foreign languages through meaningful and effective tasks. Before the action-oriented approach was included in the Common European Framework of Reference for Languages, many different approaches were used in foreign language teaching. As a result of projects and workshops affiliated with the Council of Europe, the action-oriented approach, which can respond to contemporary understanding, has been adopted. The action-oriented approach does not limit foreign language teaching to in-class activities and tasks. The concept of task is defined by Willis (1996 as cited in Coşkun, 2017) as “an activity in which the language learner uses the target language to achieve a result for communicative purposes”. “A task is a set of actions that the social actor has to perform in the classroom, which is accepted as a simulation of real life, by mobilizing all his/her linguistic and cultural competencies in accordance with his/her language level.” (Fişekcioğlu, 2022).

CEFR recognizes that one of the most important dimensions of language is actuality and doing-living. It underlines that students need to use the language structures they have learned in social life. Real-life tasks are therefore of great importance in terms of action-oriented life and complementary text. This approach also enables students to use not only language structures but also productive language skills and mediation skills.

Activity-based tasks and approaches promote meaningful learning for language users. Engaging activities and tasks increase language users' motivation and pave the way for meaningful learning. In addition, tasks and activities related to the culture of the target language contribute to language users' cultural awareness and develop their intercultural competence. Karolczuk (2022) stated that the action-oriented approach is one of the most effective ways of knowledge acquisition, skill development and competence acquisition in language education. For this reason, this study aims to determine the views of instructors who are the practitioners of the activity-based approach, on this approach. The research questions were formulated as follows:

1. What are the opinions of instructors teaching Turkish as a foreign language in terms of supporting
2. extracurricular teaching with activity-based approaches?
3. What are the opinions of instructors teaching Turkish as a foreign language on the attitudes of students towards learning Turkish by using activity-based approaches?
4. What are the opinions of instructors teaching Turkish as a foreign language in terms of transferring Turkish culture through activity-based approaches?
5. What are the opinions of instructors teaching Turkish as a foreign language in terms of learning outcomes and feedback of activity-based approaches?
6. What are the opinions of instructors teaching Turkish as a foreign language about the effect of activity-based approaches on student motivation?

The research was conducted in qualitative research design. While quantitative research mechanically subjects data to numerical analysis, qualitative research offers a different framework. In this framework, the researcher goes beyond being just an observer and becomes an active participant. He/she strives to comprehend, interpret and make sense of the data in depth. In this process, it does not only act with a

mechanical logic, but also needs a deep insight and understanding of context (Bogdan & Biklen, 1992; Wagner et al., 2012; Ritchie et al., 2013; Creswell, 2017; Pham, 2018; Walford, 2020). The semi-structured interview form was applied to the instructors via Google Forms. The data were then analyzed in detail through content analysis.

The findings show that these approaches positively affect extracurricular learning, student attitudes, Turkish culture transfer, learning outcomes and feedback, and student motivation. Activity-based teaching promotes extracurricular learning by encouraging students to actively participate and improving their communication skills. In this way, students are more able to use and reinforce what they have learned in their daily lives.

Activity-based instruction positively affects students' attitudes towards learning Turkish by improving their self-confidence, making them eager for the lesson and reducing their anxiety levels. Activity-based teaching is very useful in terms of transferring Turkish culture by providing the opportunity to learn Turkish culture by doing and experiencing it on site, presenting cultural contents practically and emphasizing cultural elements while using Turkish.

In the light of the findings, it can be said that activity-based teaching approaches are a very effective method in teaching Turkish. These approaches make Turkish learning more enjoyable and effective by making students active, involving them in the learning process and providing them with skills that they can use Turkish in their daily lives. Therefore, it is recommended that Turkish teachers actively use these approaches in their lessons and take advantage of the advantages of these approaches.

Suggestions:

1. Activity-based guidance materials can be prepared to increase students' language use in extracurricular settings and to reinforce what they have learned.
2. In order to break the monotony in language teaching and to increase students' motivation, activities implemented in the classroom can be transferred to extracurricular environments.
3. The findings show that learning processes in which students take an active role are effective. Therefore, in the activity-based approach, students can be given more responsibility and allowed to manage the process.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/4 2024 s. 1532-1546, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**ÂŞIK VEYSEL'İN ŞİİRLERİNİN HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA
YANSIMALARI**

Murat DEMİREL*

Onur BATMAZ**

Geliş Tarihi: 6 Mayıs 2024

Kabul Tarihi: 16 Ekim 2024

Öz

20. yüzyılın en önemli şairlerinden biri olan Âşık Veysel, yaşadığı zorluklara rağmen yaşama sevincini canlı tutan ve sürekli yeni eserler üreten kişiliğiyle sonraki yüzyıllarda da adından söz ettirmiş ve birçok çalışmaya da konu olmuştur. Bu çalışmada Âşık Veysel'in şiirlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına yansımalarının bilgi, temel yaşam becerileri, kazanım ve kök değerler boyutuyla incelenmesi amaçlanmış ve doküman incelemesinden faydalanılmıştır. Çalışmanın veri kaynaklarını, Âşık Veysel'in 20 şiiri ile 2023 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır. Âşık Veysel şiirleri bilgi boyutuyla incelenmiş ve programla ilişkilendirilmiştir. Daha sonra şiirler, 2023 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında bulunan temel yaşam becerileri, kazanım ve kök değerler boyutuyla incelenmiştir. Veri analiz sürecinde ise hem betimsel hem de içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda Âşık Veysel'in şiirlerinin bilgi boyutu programda yer alan "Okulumuzda Hayat", "Ülkemizde Hayat", "Sağlıklı Hayat" ve "Doğada Hayat" üniteleriyle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca şiirlerin temel yaşam becerilerinden en çok gözlem becerisiyle, kök değerlerden de en fazla vatanseverlik değeriyle ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Âşık Veysel, şiir, hayat bilgisi, program.

**REFLECTIONS OF ÂŞIK VEYSEL'S POEMS ON THE LIFE
SCIENCE COURSE CURRICULUM**

Abstract

Âşık Veysel, one of the most important poets of the 20th century, has made a name for himself in the following centuries with his personality that keeps his joy of life alive and constantly produces new works despite the difficulties he has experienced and has been the subject of many studies. In this study, it is aimed to examine the reflections of Âşık Veysel's poems on the Life Sciences Course Curriculum in terms of knowledge, basic life skills, achievement and core values and document review is used. The data sources of the study consist of 20 poems by Âşık Veysel and the 2023 Life Sciences Course Curriculum. Âşık Veysel's poems were examined in terms of knowledge and were associated with the program. Then, the poems were examined in terms of basic life skills, achievements and core values in the 2023 Life Sciences Course Curriculum. In the data analysis process, both

* Yüksek Lisans Öğrencisi; Yozgat Bozok Üniversitesi, m.demirel_38@hotmail.com

** Doç. Dr.; Yozgat Bozok Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, onur.batmaz@yobu.edu.tr

descriptive and content analysis were used. As a result of the research, the information dimension of Âşık Veysel's poems was associated with the units "Life in Our School", "Life in Our Country", "Healthy Life" and "Life in Nature" in the program. It was also concluded that the poems were associated mostly with observation skills among the basic life skills and with patriotism among the root values.

Keywords: Âşık Veysel, poem, life science, program.

Giriş

Şiir, dilin imkânlarının en üst seviyede kullanıldığı anlatım tarzıdır. Elindeki malzemesi dil olan şair, hayat etme gücünü kullanarak duygu ve düşüncelerini en güzel şekilde sunabilmek için dilin kendisine sunmuş olduğu bütün fırsatları sonuna kadar denemek zorundadır. Bu açıklamadan yola çıkarak şiir, dilin en coşkulu ve en duygulu dansı olarak ifade edilebilir. İnsanın duygu ve düşüncelerinin en masum ve ince şekliyle anlatıldığı şiir, bir dilin kalbe temasıdır (Cereyan, 2023; Macit, 2005). 20. yüzyılın en önemli şairlerinden biri de hiç kuşkusuz Âşık Veysel'dir. Sivas'ın Şarkışla ilçesinde 1894 yılında doğan Âşık Veysel, 1990'lı yıllarda Sivas'ta baş gösteren çiçek hastalığına yedi yaşında yakalanmış ve bir gözünü bu hastalık nedeniyle kaybetmiştir. Diğer gözünü de elim bir kaza sonucu kaybeden Veysel'in dünyası çocuk yaşta kararmıştır (Yıldırım, 2018; Yıldız, 2018). Âşık Veysel, on yaşı itibarıyla bağlama çalmaya başlamış olup başlarda bütün âşıklar gibi "Usta malı" deyişler çalıp söylemiştir. Âşık Veysel; birçok Köy Enstitüsüne davet edilmiş; bu enstitülerden Akpınar, Hasanoğlu, Çifteler, Arifiye ve Akçadağ'da aylar boyunca bağlamasıyla şiirler ve türküler öğrenmeye gayret etmiştir (Şahhüseynoğlu, 2015). Veysel, 25 yaşına gelince kendi köyünden ismi Esmâ olan bir kızla evlilik yapmıştır. Bu evliliğinden iki kızı dünyaya gelmiştir. Kızlarından küçük olanı annesinden süt emerken boğulup hayatını kaybetmiştir. Daha sonra ise Âşık Veysel'in eşi Esmâ Hanım, küçük kızının ölmesiyle büyük kızını da Veysel'e bırakıp yanlarında yardımcı olarak çalışan kişiyle kaçmıştır. Daha bir yaşındaki büyük kızları da belli bir süre sonra hayata tutunamayarak hayatını kaybetmiştir. Bu olaydan sonra Veysel başka biriyle yeniden evlendirilir ve ikinci evliliğinden yedi çocuğu olur. Âşık Veysel, 21 Mart 1973 tarihinde yaşamını yitirir (Binyazar, 1971; Oğuzcan, 1991).

Şiire gelenekler kapısından giren Veysel, önce bir bağlama ustasından bağlama çalmayı öğrenerek usta âşıkların şiirlerini dinleyip pişmiş; sonra da kendisine ait şiirleri çalıp söylemeye başlamıştır. Zamanla sanatını geliştirerek yeni bir deyişe, öze ulaşmıştır (Artun, 2011). Fakir bir çiftçinin iki gözünü de küçük yaşta yitirmiş bu evladı bütün yoksulluğuna karşın yirminci asırda âşık tarzını bütün dünyaya tanıtmıştır. Okuma ve yazma bilmeyen bu ümmî ve âmâ âşık, tırnaklarıyla kazıdığı, gönül gözüyle gördüğü, sazıyla anlamlandırıldığı hayat yolunda köy enstitülerinde bir dönem öğretmenlik yapmıştır. Zorluklara ve engellemelere rağmen doğal ve etkileyici tarzıyla yaşamış olduğu toprağın ve temsil ettiği kültürün örnek gösterilen bir insanı olmayı başarmış söz ve saz ustasıdır (Doğan ve Azar, 2021).

Âşık Veysel'in şiirlerinde genellikle ölüm, dostluk, aile, eğitim, toplumsal konular, vefa, aşk, hayatın faniliği vb. konuları işlemiştir (Gedik, 2020). Âşık Veysel'in şiirleri üç temele dayanmaktadır. Bunlar "doğa ve insan sevgisini" konu alanlar, "öğretici ve eğitici" olanlar ile "tasavvufi şiirler" şeklinde sıralanabilir (Çandır, 2023). Qedimbeyli'ye (2022) göre Âşık Veysel'in şiirleri zengin ve geniş bir içeriğe sahiptir. Siyasi temalar, romantik lirik temalar, vatan sevgisi ile ilgili konular, insan gayret ve çabasına adanmış temalar, Türk birliği ve beraberliği temaları, bilime ve eğitime davet temalarına en güzel şekilde şiirlerinde yer

vermiştir. Onun şiirlerinde; Atatürk ve Cumhuriyet, Köy Enstitüleri, halkevleri, toplumun kültürel değerleri, eşi ve çocuklarına olan sevgisi, okul ve hastane, vatan sevgisi, Sivrialan, Kızılırmak ve pek çok tabiat unsuru, önemli devlet adamları ve gurbet işlenen başlıca konulardır. Âşık Veysel yaşamını sürdürdüğü bölgenin ve Türk milletinin özelliğini, yaşamış olduğu çağdaki Kıbrıs Olayları ve Dumlupınar Denizaltısı'nın batması gibi birçok toplumsal olayı şiirlerinde işlemiştir (Alptekin, 2023). Âşık Veysel yaşadığı dönemdeki olaylara kayıtsız kalmamış bunlara şiirlerinde yer vererek sonraki nesillere de edebi bir boyutla olayların aktarılmasını sağlamıştır. Türk toplumunda önemli yer edinen Âşık Veysel'in şiirlerinin, yaşamın kendisi olan Hayat Bilgisi dersine yansımalarının çok boyutlu (bilgi, beceri, değer, kazanım) incelenmesi önemli görülmektedir. Çünkü bu ders, bireylerin günlük yaşamlarıyla doğrudan bağlantılı öğrenimler edindiği, edinmiş olduğu öğrenimleri doğrudan hayatın içerisine aktarabilme becerilerini ve yaşama doğrudan aktarabilme yeterliliğini kazandığı, beceri kazanma eğitiminin verildiği en temel derslerden biridir. Ayrıca Hayat Bilgisi, kişilerin hayatlarının ilerleyen zamanlarında karşılaşacakları derslerin temelini oluşturmakla birlikte beceri öğretiminin diğer unsurlara nazaran daha fazla öne çıktığı bir ders olarak programda yer almaktadır (Yılmaz ve Göçen, 2019). Bu ders öğrencilerin, günlük yaşamda gereksinim duydukları temel bilgi, beceri, tutum ve değere sahip bireyler olmasını sağlamaktadır (Sönmez, 1997).

Hayat Bilgisi dersi kişilerin yaşamları boyunca kazanacakları bilgilere temel oluşturan bir derstir (Acat vd., 2005). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında birey, biyolojik, psikolojik, kültürel ve sosyal taraflarıyla ön plana çıkmaktadır (Öztürk, 2015). Kişilerin yaşamış oldukları çevreye sorgulayıcı bir anlayışla entegre olmalarının, yaşamla bağlantılı temel beceri ve alışkanlıkları gelişimsel durumlarına uygun bir şekilde öğrenmelerinin hedeflendiği Hayat Bilgisi dersi doğrudan doğruya yaşamla iç içe geçmiş bir ders olarak kabul görmektedir (Şimşek, 2013). Eğitim öğretim yaşamına yeni başlayan bireylerin toplum yaşamına uyum sağlamalarına ve yaşamda karşılaşılabilecekleri engellerle mücadele edebilmek için takip edebilecekleri yolları öğrenmelerine yardımcı olabilecek konumdaki hayat bilgisi dersi, öğrencinin kimliğinin oluşmaya başladığı bir dönemde önemli ipuçları sunan temel bir ders olarak görülmektedir (Aykaç, 2011).

Kişinin; problem çözebilme, öğrenim hayatında kazandıklarını gündelik yaşamına aktarabilme, analitik düşünebilme, mensubu olduğu topluma ve dünyaya zorlanmadan uyum sağlayabilme, bilinçli üretici ve tüketicisi olmayı başarabilme ve akıl yürütme becerilerini geliştirebilme özelliklerinin oluşumunda Hayat bilgisi dersinin çok fazla katkısının olduğu söylenebilmektedir (Güneş ve Demir, 2007). Hayat Bilgisi dersi bireylerin mensubu olduğu topluma uyumunu sağlayan, toplumda kabul edilen davranışları kazanmasına yardım eden ve toplumun kültürel, tarihi ve sosyal yapısını anlamasına yardımcı olan bir derstir (Bahçe, 2010). Hayat bilgisi dersinin kazanımlarını çocuk aile ortamında öğrenmeye başlamakta, okula başladığı zaman bu kazanımları pekiştirip uygulama fırsatı bulabilmektedir. Nitekim Bektaş (2007) da Hayat bilgisi dersinin çocukların doğal aile ortamlarında kazanmış oldukları gerçek yaşam bilgi ve becerileri, resmî öğrenmelerinin gerçekleştiği okulda aile içerisinde öğrendikleri ile ilişki kurabilme imkânı veren bir yapıya sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Hayat bilgisi dersinin tanımı, amaçları ve özellikleri göz önüne alındığında Hayat Bilgisi gibi mihver bir derste temel yaşam becerilerini kazandırmaya dönük bir öğretim programının hazırlanması muhtemel bir durumdur. Bu bağlamda 2023 Hayat Bilgisi Dersi

Öğretim Programında temel yaşam becerilerinde; “araştırma, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, değişim ve sürekliliği algılama, dengeli beslenme, doğayı koruma, girişimcilik, gözlem, iletişim, iş birliği, karar verme, kariyer bilinci geliştirme, kaynakların kullanımı, kendini koruma, kendini tanıma, kişisel bakım, kurallara uyma, mekânı algılama, millî ve kültürel değerleri tanıma, öz yönetim, sağlığını koruma, sorun çözme, sosyal katılım, zaman yönetimi” becerileri yer almaktadır (MEB, 2023). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı sadece akademik yönden başarılı öğrenciler değil aynı zamanda temel 10 kök değerimiz olan “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik” değerlerini kazanmış öğrenciler de yetiştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2023). Toplumumuzda millî ve manevi değerlerin öğretilmesinde ve aktarılmasında aracılık vazifesi yüklenen şahsiyetlerin derslerle ilişkilendirilmesi hem öğrencilerin bu değerleri edinmesinde farkındalık oluşturacağı hem de öğrencilerin edebî yönlerinin gelişimine katkı sunacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla sadece yaşadığı dönemde değil sonraki dönemlerde de toplumda yer edinen önemli şahsiyetlerin derslerle ilişkilendirilmesi önem arz etmektedir. Nitekim yapılan çalışmalarda da (Çakır ve İpek, 2023; Çandır, 2023; Dağtaşoğlu, 2015; Erdal, 2023; Gözgeç-Mutlu ve Aydoğdu-Atasoy, 2023; İlhan, 2022; Kaya ve Canbulat, 2018; Kurtoğlu, 2017; Öztürk, 2023; Turhan ve Kova, 2012; Yenen-Avcı, 2017) toplumda yer edinen sanatçıların ve eserlerinin farklı derslerin alanlarıyla bağlantılarının incelendiği görülmektedir.

Hayatın bilgisi (Tay, 2017) olarak ifade edilen ve içerisinde birçok bilgi, beceri, değer, yetkinlik, tutum ve davranış barındıran Hayat bilgisi dersinin, topluma mal olmuş önemli şairlerin, ozanların, âşıkların eserlerine de yansıdığı düşünülmektedir. Türk toplumunda çok önemli yer edinen, şiirleri ve hayatı birçok araştırmaya konu olan 20. yüzyılın en önemli ozanlarından sayılan Âşık Veysel Şatıroğlu’nun şiirlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına yansımalarının incelenmesi bu çalışmanın yapılma amacını ortaya koymaktadır. Alan yazında Âşık Veysel’le ilgili değerler (Çakır ve İpek 2023; Çandır, 2023; Öztürk, 2023), coğrafi işaretler (Gözgeç-Mutlu ve Aydoğdu-Atasoy, 2023), sözlü kültür (Dağtaşoğlu, 2015), edebiyat-toplum ilişkisi (Tek, 2016), ders kitabı inceleme (Erdal, 2023), çiçekler (Cereyan, 2023) ve nasihat (Doğan ve Azar, 2021) başlıklarına yönelik yapılan çalışmalar yer almaktadır. Hayat bilgisi dersiyle ilgili (Aktay ve Çetin, 2019; Batmaz, 2022; Karakuş, 2021; Karasu-Avcı ve Ketenoglu-Kayabaşı, 2018; Yaşaroğlu, 2018) de birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Ayrıca Kaya ve Canbulat’ın (2018) “Hayat Bilgisi Dersi Değerlerinin Öğretiminde Halk Ozanlarının Önemi: Neşet Ertaş Örneği” adlı çalışmada da Neşet Ertaş şiirleri değerler boyutuyla incelenmiştir. Ancak Âşık Veysel’in şiirlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına yansımalarıyla ilgili yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Âşık Veysel’in şiirlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına yansımalarının bilgi, temel yaşam becerileri, kazanım ve kök değerler boyutunda incelendiği bu çalışma hem alan yazına katkı sunması hem de bu alanda yapılacak çalışmalara ışık tutması bakımından önemlidir.

1. Araştırmanın Amacı

20. yüzyılın en önemli ozanlarından olan Âşık Veysel’in şiirlerinin 2023 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına yansımalarının bilgi, temel yaşam becerileri, kazanım ve kök değerler boyutuyla incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular cevaplanmıştır:

- Âşık Veysel’in şiirleri Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına bilgi boyutuyla nasıl yansımaktadır?

- Âşık Veysel'in şiirleri Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına temel yaşam becerileri boyutuyla nasıl yansımaktadır?
- Âşık Veysel'in şiirleri Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına kazanım boyutuyla nasıl yansımaktadır?
- Âşık Veysel'in şiirleri Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına kök değerler boyutuyla nasıl yansımaktadır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Âşık Veysel'in şiirlerinin 2023 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına yansımalarının bilgi, temel yaşam becerileri, kazanım ve kök değerler boyutuyla incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada doküman incelemesinden faydalanılmıştır. Doküman incelemesi birincil araştırma verileri kaynağı olarak çeşitli yazılı metin çalışmalarını toplayıp, gözden geçirip, sorgulayıp daha sonrasında analiz etme sürecidir (O'Leary, 2017). Ayrıca doküman incelemesi, araştırma konusuyla ilgili olarak başka kişi veya kurumlar tarafından yazılan, hazırlanan veya oluşturulan farklı yazı, belge ya da kalıntının toplanarak incelenmesidir (Seyidoğlu, 2016). Bu çalışmada da Âşık Veysel'in şiirlerinin 2023 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına bilgi, temel yaşam becerileri, kazanım ve kök değerler boyutuyla nasıl yansıdığı Âşık Veysel'in şiirleri ile Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı dokümanlarının incelenmesiyle tespit edilmiştir.

2.2. Veri Kaynakları

Bu çalışmanın veri kaynaklarını, Âşık Veysel'in 20 şiiri ile 2023 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır. Çalışmaya dâhil edilen Âşık Veysel'in şiirleri, alan yazında farklı konularda (Cereyan, 2023; Çakır ve İpek 2023; Çandır, 2023; Doğan ve Azar, 2021; Gedik, 2020; Gözgeç-Mutlu ve Aydoğdu-Atasoy, 2023) çalışılan şiirler ile araştırmacılar tarafından bilinen ve tercih edilen şiirlerden seçilmiştir. Bu şiirler şunlardır: "Okul", "19 Mayıs'ta Parlayan Zafer", "Yurt Ürünleri", "Hastahane", "Hepimiz Bu Yurdun Evlatlarıyız", "Dünyanın En Zengin Aklını Gördüm", "Anam", "Dumlupınar Şehitleri", "Türlü Türlü Sada Verir", "Ağaçlar", "Kara Toprak", "Çiğdem Der ki", "Uzun İnce Bir Yoldayım", "Cumhuriyet Destanı", "Kulak Ver Sözüme Dinle Vatandaş", "Gel Birlik Kavmine Girelim Kardeş", "Senlik Benlik Nedir Bırak", "Ağlayalım Atatürk'e", "Beni Hor Görme Kardeşim", "Vatan Sevgisini İçten Duyanlar", "Orman Yurdun Temelidir" (Şatıroğlu, 2016; Kaya, 2011; Cereyan, 2023).

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Âşık Veysel şiirleri öncelikle bilgi, daha sonra 2023 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan temel yaşam becerileri, kazanım ve kök değerler boyutuyla incelenmiştir. Veri analiz sürecinde ise hem betimsel hem de içerik analizinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, araştırma sürecinde kullanılan görüşme, gözlem veya belge vb. veri toplama araçlarında yer alan sorular temelinde yapılan analizdir (Ekiz, 2020). İçerik analizi ise birbirine benzer olan verilerin belli kategori, kavram ve tema doğrultusunda bir araya getirilmesiyle birlikte okuyucunun anlayabileceği şekilde organize edilerek yorumlanmasını esas alan analizdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmanın amacında yer alan temel yaşam becerileri, kazanım ve kök değerler boyutuyla ilgili sorularda betimsel analiz, bilgi boyutuyla ilgili soruda ise içerik analizi kullanılmıştır.

Analiz sürecinde veriler toplanmış daha sonra araştırmacılar tarafından ayrıca analiz edilmiştir. Analiz sonrasında araştırmacılar arasında Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülünden yararlanılmış, araştırmacılar arasındaki uyum %95 çıkmıştır. Uyum arasındaki farklılıklar ise araştırmacıların bir araya gelip tartışması ile ortak bir karara bağlanmıştır. Farklılıklara örnek olarak ise bilgi boyutunda yer alan “farklılıklara saygı” kodu, “toplumsal konular” kategorisi ile “diğer” kategorisi altında araştırmacılar tarafından farklı değerlendirilmiş olsa da araştırmacıların bir araya gelerek tartışması sonucunda “farklılıklara saygı” kodunun “toplumsal konular” teması altında değerlendirilmesine karar verilmiştir. Çalışma kapsamında ortaya çıkan veriler Âşık Veysel’in şiirlerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Yapılan alıntılar Ş93K (9. şiirin 3. kıtası) veya Ş10 (10. şiirin tamamı) şeklinde kodlanmıştır.

3. Bulgular

Çalışmanın bu kısmında, Âşık Veysel’in şiirlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına yansımaları bilgi, temel yaşam becerileri, kazanım ve kök değerler boyutlarıyla incelenmiş olup ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Âşık Veysel’in şiirlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına yansımaları bilgi boyutuyla incelenmiş olup ortaya çıkan bulgulara Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1: Âşık Veysel’in Şiirlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına Yansımalarının Bilgi Boyutuna İlişkin Bulguları

Temalar	Kategoriler	Kodlar	Şiirler	Frekans (f)
Okulumuzda Hayat	Toplumsal konular	Okulun önemi	Ş1, Ş6	2
		Hastanenin topluma faydaları	Ş4	1
		Teknoloji	Ş6	1
		Farklılıklara saygı	Ş16	1
Ülkemizde Hayat	Millî ve manevi değerler	Kurtuluş savaşı süreci	Ş2	1
		Dumlupınar denizaltı vakası	Ş8	1
		Atatürk’ün ülkeye kazandırdıkları	Ş17	1
		Şehit olan atalarımız	Ş19	1
		Cumhuriyetin ilk yıllarında yaşanan olaylar	Ş13	1
		Yaratıcının vasıfları	Ş16	2
Sağlıklı Hayat	Yöresel ürünler	Amasya elması, Zile pekmezi, Sivas kıyması	Ş3	1
		Tokat bağı, Emlek yağı, Erzurum kaymağı	Ş3	1
		Konya buğdayı, Gaziantep çiğköftesi	Ş3	1
		Diyarbakır karpuzu	Ş3	1
		Dörtüyl portakalı, Maraş pirinci, Malatya dut zerdali	Ş3	1
		İzmir kuş üzümü, Kazova yaş üzümü	Ş3	1
		Kastamonu kendiri, Bursa ipeği, Edirne peyniri	Ş3	1
		Bafra tütünü	Ş3	1
		Adana pamuğu, Trabzon fındığı	Ş3	1
		Doğada Hayat	Doğanın önemi	Ağacın kullanım amaçları
Toprağın faydaları	Ş10			5
Orman	Ş20			1
Çiçek	Çiğdem		Ş11	1
	Lale		Ş11	1
	Sümbül		Ş11	1

Not: Bir şiirde birden fazla bilgi bulunmaktadır.

Tablo 1'e göre, Âşık Veysel'in şiirlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına yansımaları bilgi boyutuna göre incelendiğinde, şiirlerde en fazla (f=9) yöresel ürünler kategorisine, en az (f=4) çiçek kategorisine yönelik kodların yer aldığı görülmektedir. Ayrıca; toplumsal konular (f=5), millî ve manevi değerler (f=7) ve doğanın önemi (f=7) kategorilerine yönelik kodların da olduğu görülmektedir. Şiirlerden ortaya çıkan kodlar ve sonrasındaki kategoriler, 2023 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki ünite başlıklarıyla ilişkilendirilmiştir. "Okulumuzda Hayat", "Ülkemizde Hayat", "Sağlıklı Hayat" ve "Doğada Hayat" ünitelerine yönelik kod ve kategorilerin ortaya çıktığı görülmüştür. Âşık Veysel'in şiirlerinden yapılan alıntılardan bazıları şunlardır:

*"Amasya'nın elmasını,
Zile pekmez çalmasını,
Sivas'ın da kıymasını,
Yesem amma yesem amma."* (Ş32K - Sağlıklı Hayat, Yöresel Ürünler)

*"Orman yurdun temelidir,
Nesillerin evvelidir.
Her sanatın ilk eli'dir,
Ormandaki varlığa bak."* (Ş201K - Doğada Hayat, Doğanın Önemi)

Âşık Veysel'in şiirlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına yansımaları temel yaşam becerileri boyutuyla incelenmiş olup ortaya çıkan bulgulara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2: Âşık Veysel'in Şiirlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına Yansımalarının Temel Yaşam Becerileri Boyutuna İlişkin Bulguları

Temel yaşam becerileri	Şiirler	f
Gözlem	Ş3, Ş7, Ş9, Ş10, Ş11, Ş12, Ş14, Ş18, Ş19, Ş20	18
Millî ve kültürel değerleri tanıma	Ş2, Ş7, Ş13, Ş17, Ş19	10
Değişim ve sürekliliği algılama	Ş5, Ş6, Ş12, Ş14, Ş15, Ş20	8
Doğayı koruma	Ş9, Ş10, Ş20	5
Kaynakların kullanımı	Ş3, Ş9, Ş10, Ş20	5
İş birliği	Ş1, Ş5, Ş15	5
Kendini tanıma	Ş7, Ş12, Ş16, Ş18	4
Kurallara uyma	Ş14, Ş15, Ş16	3
Araştırma	Ş1, Ş5, Ş14	3
Mekânı algılama	Ş2, Ş3	3
Kariyer bilincini geliştirme	Ş1, Ş19	2
Kendini koruma	Ş5	1
Özyönetim	Ş5	1
Sorun çözme	Ş5	1
Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma	Ş6	1
Karar verme	Ş14	1
Girişimcilik	Ş19	1

Not: Bir şiirde birden fazla beceri bulunmaktadır.

Tablo 2'ye göre, Âşık Veysel'in şiirlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına yansımaları temel yaşam becerileri boyutuna göre incelendiğinde, şiirlerde en fazla (f=18) gözlem, en az (f=1) ise kendini koruma, özyönetim (f=1), sorun çözme (f=1), bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma (f=1), karar verme (f=1) ve girişimcilik (f=1) becerilerinin olduğu görülmüştür. Ayrıca bu şiirlerde Millî ve kültürel değerleri tanıma (f=10), değişim ve sürekliliği algılama (f=8), doğayı koruma (f=5), kaynakların kullanımı (f=5), iş birliği (f=5), kendini

tanıma (f=4), kurallara uyma (f=3), araştırma (f=3), mekânı algılama (f=3) ve kariyer bilincini geliştirme (f=2) temel yaşam becerilerinin de olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışma kapsamından incelenen Âşık Veysel şiirlerinde Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan 23 temel yaşam becerisinden 17'sine yer verildiği görülmüştür. Âşık Veysel'in şiirlerinden yapılan alıntılardan bazıları şunlardır:

“Yel değdikçe ince dallar ses verir.
Yeşil yaprak etrafına süs verir.
Aşılırsan meyvesini has verir.
Türlü türlü sada verir ağaçlar.” (Ş93K - Doğayı Koruma)

“Herkes ilim deryasında yüzüyor.
Çıkmış ayın çevresinde geziyor.
Yazık bize yollarımız uzuyor.
Hepimiz bu yurdun evlatlarıyız.” (Ş54K - Araştırma)

“Gemi olur, suda yüzer,
Uçak olur, gökte gezer,
Kalem, kağıt neler yazar,
Ormandaki varlığa bak.” (Ş2012K - Gözlem)

Âşık Veysel'in şiirlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına yansması kazanım boyutuyla incelenmiş olup ortaya çıkan bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3: Âşık Veysel'in Şiirlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına Yansmasının Kazanım Boyutuna İlişkin Bulguları

Sınıf Düzeyi	Kazanımlar	Şiirler	f
3. sınıf	“HB.3.1.6. Okulunun bireysel ve toplumsal katkılarını fark eder.”	Ş1, Ş6, Ş9	4
	“HB.3.5.4. Ülkesinin gelişmesi ile kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi arasında ilişki kurar.”	Ş2, Ş5, Ş14	4
	“HB.3.5.6. Millî birlik ve beraberliğin toplum hayatına katkılarını araştırır.”	Ş5, Ş15, Ş16	4
	“HB.3.5.8. Atatürk'ün kişilik özelliklerini araştırır.”	Ş2, Ş13, Ş17	4
	“HB.3.1.7. Okuldaki sosyal yardımlaşma ve dayanışmayla ilgili çalışmalara katılmaya istekli olur.”	Ş1	1
	“HB.3.5.5. Ortak kullanım alanlarını ve araçları korur.”	Ş4	1
	“HB.3.6.5. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır.”	Ş10	1
Toplam			19
2. sınıf	“HB.2.1.2. Bireysel farklılıklara saygı duyar.”	Ş18	3
	“HB.2.5.4. Millî gün ve bayramların önemini kavrar.”	Ş2, Ş13	2
	“HB.2.2.7. Yakın çevresindeki yardıma ihtiyaç duyan insanlara karşı duyarlı olur.”	Ş4	1
	“HB.2.3.5. Sağlıkla ilgili hizmet veren kurumları ve meslekleri tanır.”	Ş4	1
	“HB.2.5.2. Türk bayrağının ve İstiklâl Marşı'nın vatani ve milleti için önemini fark eder.”	Ş19	1
	“HB.2.6.3. Yakın çevresindeki doğal unsurların insan yaşamına etkisine örnekler verir.”	Ş10	1
Toplam			9
1. sınıf	“HB.1.1.16. Okulla ilgili olumlu duygu ve düşünceler geliştirir.”	Ş1, Ş6	2
	“HB.1.6.4. Doğayı ve çevresini temiz tutma konusunda duyarlı olur.”	Ş10, Ş20	2
	“HB.1.1.13. Okulda iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar.”	Ş1	1
	“HB.1.3.3. Sağlığı için yararlı yiyecek ve içecekleri seçer.”	Ş3	1
	“HB.1.5.6. Millî gün, bayram, tören ve kutlamalara katılmaya istekli olur.”	Ş2	1
	“HB.1.6.2. Yakın çevresinde bulunan bitkileri gözlemler.”	Ş9	1
“HB.1.6.3. Yakın çevresinde bulunan hayvanları ve bitkileri korumaya özen gösterir.”	Ş9	1	

“HB.1.6.8. Mevsimlere göre doğada meydana gelen değişiklikleri kavrar.”	Ş9	1
Toplam		10

Not: Bir şiirde birden fazla kazanım bulunmaktadır.

Tablo 3’e göre, Âşık Veysel’in şiirlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına yansımaları kazanım boyutuna göre incelendiğinde, şiirlerin en fazla (f=4) Hayat Bilgisi 3. sınıf; “HB.3.1.6. Okulunun bireysel ve toplumsal katkılarının fark eder.”, “HB.3.5.4. Ülkesinin gelişmesi ile kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi arasında ilişki kurar.”, “HB.3.5.6. Millî birlik ve beraberliğin toplum hayatına katkılarını araştırır.” ve “HB.3.5.8. Atatürk’ün kişilik özelliklerini araştırır.” kazanımlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca Hayat Bilgisi 2. sınıfta; en fazla (f=3) “HB.2.1.2. Bireysel farklılıklara saygı duyar.” kazanımıyla, Hayat Bilgisi 1. sınıfta; en fazla (f=2) “HB.1.1.16. Okulla ilgili olumlu duygu ve düşünceler geliştirir.” ve “HB.1.6.4. Doğayı ve çevresini temiz tutma konusunda duyarlı olur.” kazanımlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Çalışma kapsamından incelenen Âşık Veysel şiirlerinde Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan 148 kazanımdan 3. sınıf seviyesinde yedi, 2. sınıf seviyesinde altı, 1. sınıf seviyesinde sekiz kazanımın yer aldığı görülmektedir. Âşık Veysel’in şiirlerinden yapılan alıntılardan bazıları şunlardır:

“Kanat takar gökyüzünde uçarsın.

Denizleri müdanasız geçersin.

Soğuşu yağmuru nasıl seçersin.

Rasathane kurmuş dedi ki okul.” (Ş64K – “HB.3.1.6. Okulun bireysel ve toplumsal katkılarını fark eder.”)

“Beni hor görme kardeşim,

Sen altınsın ben tunç muyum?

Aynı vardan var olmuşuz,

Sen gümüştün ben sac mıyım?” (Ş181K – “HB.2.1.2. Bireysel farklılıklara saygı duyar.”)

“İtimat edersen benim sözüme,

Gel birlik kavline girelim kardaş.

Birlik çok tatlıdır, benzer üzüme,

İçip şerbetini duralım kardaş.” (Ş151K – “HB.3.5.6. Millî birlik ve beraberliğin toplum hayatına katkılarını araştırır.”)

Âşık Veysel’in şiirlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına yansımaları kök değerler boyutuyla incelenmiş olup ortaya çıkan bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4: Âşık Veysel’in Şiirlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına Yansımalarının Kök Değerler Boyutuna İlişkin Bulguları

Kök Değerler	Şiirler	f
Vatanseverlik	Ş2, Ş5, Ş7, Ş8, Ş13, Ş15, Ş16, Ş17, Ş19	19
Sevgi	Ş1, Ş3, Ş4, Ş7, Ş9, Ş10, Ş11, Ş16, Ş17, Ş20	14
Sorumluluk	Ş1, Ş2, Ş5, Ş6, Ş7, Ş14, Ş15, Ş16, Ş17, Ş19	14
Yardımsızlık	Ş4, Ş6	4
Saygı	Ş17, Ş18, Ş19	3
Sabır	Ş7	2
Dostluk	Ş10	2

Not: Bir şiirde birden fazla kök değer bulunmaktadır.

Tablo 4'e göre, Âşık Veysel'in şiirlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına yansması kök değerler boyutuna göre incelendiğinde, şiirlerde en fazla (f=19) vatanseverlik, en az (f=2) ise sabır ve dostluk kök değerlerinin olduğu görülmüştür. Ayrıca bu şiirlerde sevgi (f=14), sorumluluk (f=14), yardımseverlik (f=4) ve saygı (f=3) kök değerlerinin de olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışma kapsamında incelenen Âşık Veysel'in şiirlerinde Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki 10 kök değerden yedisine yer verildiği görülmüştür. Âşık Veysel'in şiirlerinden yapılan alıntılardan bazıları şunlardır:

*“Vatan sevgisini içten duyanlar,
Sıtkı ile çalışır benimseyerek.
Milletine ulusuna uyanlar,
Demez neme lazım neyime gerek.”* (Ş191K - Sorumluluk)

*“Dokuz ay koynunda gezdirdi beni.
Ne cefalar çekti ne etti Anam.
Acı tatlı zahmetime katlandı.
Uçurdu yuvadan yürüttü Anam.”* (Ş71K - Sabır)

*“Dost dost diye nicesine sarıldım.
Benim sâdık yârim kara topraktır.
Beyhude dolandım boşa yoruldu.
Benim sâdık yârim kara topraktır.”* (Ş10 - Dostluk)

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türk toplumunda önemli bir yere sahip olan ve hayatı birçok araştırmaya konu olan Âşık Veysel'in şiirlerinin Hayat Bilgisi dersinde kullanılması, öğrencilerin konuya ilişkin bilgiye ulaşmasını, temel yaşam becerilerini edinmesini veya değerleri kazanmasını sağlayarak dersin öğrenme-öğretme sürecine farklı bir boyut kazandırabilir. Ayrıca öğrencilerin şiirlerle birlikte öğrenme sürecinde yer alması dersin eğlenceli bir şekilde yürütülmesine katkı sunacağı düşünülmektedir. Kaya ve Canbulat'ın (2018) çalışmasında da Hayat bilgisi dersi değer öğretiminde Neşet Ertaş'ın şiirlerinin kullanılması amaçlanmış ve incelenen şiirlerde öz saygı, doğruluk, dürüstlük, vatanseverlik, saygı, sevgi, adalet, hoşgörü, sabır değerlerinin vurgulandığı görülmüştür. Aynı çalışmada ilkökul öğrencilerinin Neşet Ertaş dışında halk ozanları arasında en fazla tanıdıkları şahsiyetin Âşık Veysel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla Âşık Veysel'in şiirlerinin Hayat Bilgisi dersine bilgi, temel yaşam becerileri, kazanım ve kök değerler boyutuyla yansmaları incelenmiştir.

Âşık Veysel'in şiirlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına yansması bilgi boyutuyla en fazla yöresel ürünler kategorisine, en az ise çiçek kategorisine yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca incelenen şiirlerin toplumsal konular, millî ve manevi değerler ve doğanın önemine yönelik olduğu görülmüştür. Şiirlerden ortaya çıkan kodlar ve sonrasındaki kategoriler, 2023 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki “Okulumuzda Hayat”, “Ülkemizde Hayat”, “Sağlıklı Hayat” ve “Doğada Hayat” üniteleriyle ilişkilendirilmiştir. Gözgeç-Mutlu ve Aydoğdu-Atasoy (2023) çalışmasında Veysel'in şiirinde geçen Amasya elması, Tokat Zile pekmezi, Sivas kıyması, Tokat asma / bağ yaprağı gibi ürünlerin farklı tarihlerde coğrafi işaretli ürün olarak tescillendiğini vurgulanmıştır. Günay (1993), çalışmasında Âşık Veysel'in “Vatan Sevgisini İçten Duyanlar” şiirinde şehit olan atalarımızı vurguladığı, “Ağlayalım Atatürk’e” şiirinde ise Atatürk'ün ülkeye kazandırdıkları üzerinde durduğu

görülmektedir. Yenen-Avcı (2017) de Âşık Veysel'in "Dünyanın En Zengin Aklını Gördüm" şiirinde çalışmanın bilgi boyutunda yer alan toplumsal konular kategorisindeki okulun önemi kodunda da vurgulanan okulun toplumumuz için ne kadar önemli olduğunun üstünde durduğu görülmektedir.

Çalışma kapsamında incelenen Âşık Veysel'in şiirlerinde Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan temel yaşam becerilerinden en fazla gözlem, en az ise kendini koruma, öz yönetim, sorun çözme, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, karar verme ve girişimcilik becerilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca millî ve kültürel değerleri tanıma, değişim ve sürekliliği algılama, doğayı koruma, kaynakların kullanımı, iş birliği, kendini tanıma, kurallara uyma, araştırma, mekânı algılama ve kariyer bilincini geliştirme temel yaşam becerilerinin de incelenen Âşık Veysel şiirlerinde bulunduğu ortaya çıkmıştır. Âşık Veysel'in incelenen 20 şiirinde Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan 23 temel yaşam becerisinden 17'sine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Gedik (2020), çalışmasında Âşık Veysel'in 158 şiirini içerik özellikleri açısından incelemiş ve Veysel'in şiirlerinde toplumsal konularla birlikte yaşamda karşılaşılan sıkıntıların anlatıldığı vurgulanmıştır. Kara ve Tören (2012) yapmış oldukları çalışmada Âşık Veysel'e ait "Kulak Ver Sözüme Dinle Vatandaş" şiirinde çağdaşlaşmanın değişim ve gelişmenin önemine vurgu yapıldığını belirterek hep ileriye gitmenin geriye bakmadan yol almanın önemi üzerinde durulmaktadır. Yiğitoğlu ve Sezer (2019) çalışmasında ormanların yararlarına ve ormanların ekolojik denge açısından önemine vurgu yaparak doğayı korumanın dünya açısından gerekli olduğunu belirtmektedir.

Âşık Veysel'in şiirlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına yansımaları kazanım boyutuyla en fazla dört tane Hayat Bilgisi 3. sınıf kazanımlarıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Âşık Veysel'in şiirlerinin Hayat Bilgisi dersi 2. sınıf kazanımlarından üç ve 1. sınıf kazanımlarından iki kazanımla ilişkilendirildiği bulunmuştur. Çalışma kapsamından incelenen Âşık Veysel şiirlerinde Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan 148 kazanımdan 3. sınıf seviyesinde yedi, 2. sınıf seviyesinde altı, 1. sınıf seviyesinde sekiz kazanım olmak üzere toplam 21 kazanıma ait ifadelerin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Irmak ve Yüce (2024) çalışmasında Âşık Veysel'e ait olan "Hepimiz Bu Yurdun Evlatlarıyız" şiirinde Millî birlik ve beraberliğin önemini vurguladığını, bütün herkesi tek bayrak altında birleşmeye çağrı yaptığını belirtmektedir. Doğan ve Azar (2021), çalışmasında Veysel'in "Okul" adlı şiirinde tarım ve teknolojiye ilişkin gelişmelerin eğitimle ilişkili olduğunu, eğitimin ise okulda gerçekleştiğini bu sayede okulun bireye ve topluma faydalarını vurgulamaktadır.

Âşık Veysel'in şiirlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına yansımaları kök değerler boyutuyla en fazla vatanseverlik, en az ise sabır ve dostluk kök değerlerine yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu şiirlerde sevgi, sorumluluk, yardımseverlik ve saygı kök değerlerine yönelik ifadelerin de olduğu görülmüştür. Çalışma kapsamında incelenen Âşık Veysel'in şiirlerinde Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki 10 kök değerden yedisine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Gürçay (2016), çalışmasında Âşık Veysel'e ait olan "Senlik Benlik Nedir Bırak" şiirinde bütün insanların kardeş olduğu, mezhepsel ve siyasi ayrışmaların zararlı olduğu ve insanların birbirlerinin farklılıklarına saygı duyması gerektiğini belirterek saygı değerine vurgu yapmakta olduğu görülmektedir. İlhan (2022), çalışmasında insana ait bir özellik olan sevgi ve merhametin toprağa aktarılarak kişileştirme yapıldığı insan ve toprak arasındaki dostluğun toprak üzerine yazılan bir şiirle ifade edildiğini belirtmektedir. Kurtoglu

(2017) çalışmasında incelediği 158 manzumede en çok işlenen değer in sevgi olduğunu ifade etmektedir. Sevgi değerinin toplam 82 dörtlükte yer aldığını vurgulamaktadır.

5. Öneriler

- Bu çalışma kapsamında Âşık Veysel'in sadece 20 şiiri incelenmiş olup tüm şiirlerinin incelenmesi önerilebilir.
- 20. yüzyılın önemli ozanlarından olan Âşık Veysel'in şiirlerine veya hayatına, ilkokulda hayatın bilgisi olan Hayat Bilgisi dersinde daha fazla yer verilmesi önerilebilir.
- Âşık Veysel gibi toplumda iz bırakan diğer şairlerin de şiirlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına yansımalarının incelenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Acat, B., Anılan, H., Girmen, P. ve Anagün, Ş. (2005). Öğretmen adaylarının ilköğretim hayat bilgisi programında yer alan becerilere sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri. *Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi Sempozyumu*, 14-16 Kasım 2005, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri, s. 394-405.
- Aktay, S. ve Çetin, H. S. (2019). 2015, 2017 ve 2018 Hayat bilgisi dersi öğretim programları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(Özel Sayı), 577-600.
- Alptekin, A. B. (2023). *Âşık Veysel*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yay.
- Artun, E. (2011). *Âşıklık geleneği ve âşık edebiyatı edebiyat tarihi / metinler*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126.
- Bahçe, A. (2010). *Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Batmaz, O. (2022). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle hayat bilgisi dersi. Songül Karabatak (Ed.), *Eğitim & Bilim 2022-III* (s. 167-188). Efeakademi Yayınları.
- Bektaş, M. (2007). Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin öğrencilerin proje başarıları ve tutumlarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 9-28.
- Binyazar, A. (1971). *Uzun ince bir yolda Âşık Veysel; hayatı, sanatı, eserleri üzerine bir inceleme*. İstanbul: Tel Yayınları.
- Cereyan, S. (2023). Âşık Veysel'in "Çiğdem Der ki" şiirinde çiçekler: çiğdem, lale, sümbül ve nevrüz. *Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi*, (Âşık Veysel Hatırasına Gelenek ve Edebiyat Özel Sayısı), 240-251.
- Çakır, R. ve İpek, Z. (2023). Âşık Veysel'in şiirlerinde geçen toplumsal ve ulusal değerlerin işlenişi. *Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi*, (Âşık Veysel Hatırasına Gelenek ve Edebiyat Özel Sayısı), 128-145.
- Çandır, M. (2023). Manevi değerlerimizin Âşık Veysel'in şiirlerine yansımaları. *Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi*, (Âşık Veysel Hatırasına Gelenek ve Edebiyat Özel Sayısı), 252-275.

- Dağtaşıoğlu, A. E. (2015). Sözlü kültür ve Âşık Veysel. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 171-194.
- Doğan, F. ve Azar, B. (2021). Âşık Veysel'in şiirlerinde nasihat. *Journal of History School*, 54(LIV), 3460-3486.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları
- Erdal, K. (2023). MEB ders kitaplarında yer alan Âşık Veysel Şatiroğlu'na ait metinler üzerine bir inceleme. *Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi*, (Âşık Veysel Hatırasına Gelenek ve Edebiyat Özel Sayısı), 48-60.
- Gedik, S. (2020). Âşık Veysel'in şiirlerinde vefa. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 2(3), 193-212.
- Gözgeç-Mutlu, H. ve Aydoğdu-Atasoy, Ö. (2023). Âşık Veysel'in yurt ürünleri şiirinin coğrafi işaretler açısından incelenmesi. *Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi Âşık Veysel hatırasına gelenek ve edebiyat özel sayısı*, 276-297.
- Günay, U. (1993). Âşık Veysel ve âşık tarzı şiir geleneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(1), 21-42.
- Güneş, T. ve Demir, S. (2007). İlköğretim müfredatındaki hayat bilgisi derslerinin, öğrencileri fen öğrenmeye hazırlamadaki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 169-180.
- Gürçay, S. (2016). Âşık Veysel'in "Senlik Benlik Nedir Bırak" şiiri yolojik eleştiri edebiyat kuramı açısından incelenmesi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 2(3), 1-20.
- Irmak, Y. ve Yüce, L. (2024). Âşık Veysel'in şiirlerinde millî ve evrensel konular. *Küllüye*, 5(1), 152-168.
- İlhan, C. (2022). İmgesel açılımlarla Âşık Veysel'in Kara Toprak şiirine mitsel bir bakış açısı. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 248-260.
- Kara, R. ve Tören, A. (2011). Âşık Veysel'in şiirlerinde eğitim. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (46), 127-143.
- Karakuş, C. (2021). İlkokul Hayat Bilgisi programı (2018) kazanımlarının yaşam becerileri yönünden incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-25.
- Karasu-Avcı, E. ve Ketenoğlu-Kayabaşı, Z. E. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının amaçlarındaki değerlerin içerik analizi (1936-2018). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 27-56.
- Kaya, G. ve Canbulat, T. (2018). Hayat bilgisi dersi değerlerinin öğretiminde halk ozanlarının önemi: Neşet Ertaş örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (14), 147-159.
- Kurtoğlu, F. S. (2017). Âşık Veysel'in şiirlerini değerler eğitimi açısından okumak. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, (83), 101-123.
- Macit, M. (2005). *Divan şiirinde âhenk unsurları*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Hayat Bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- O'Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. SAGE Publications Inc.
- Oğuzcan, Ü. Y. (1991). *Âşık Veysel dostlar beni hatırlasın: Bütün şiirleri, sanatı, hayatı*. İstanbul: Özgür Yayın-Dağıtım.
- Öztürk, E. C. (2023). Âşık Veysel'in şiirlerinde irfan ve tasavvuf. *Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi (Âşık Veysel Hatırasına Gelenek ve Edebiyat Özel Sayısı)*, 168-190.

- Öztürk, T. (2015). Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersi öğretim programındaki temel becerileri kazanmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 271-292.
- Qedimbeyli, M. (2022). Aşık Veysel'in yaratıcılığında estetik güzellik, vatancılık ve işçi eğitimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 304-311.
- Seyidoğlu, H. (2016). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. İstanbul: Güzem Can Yayınları.
- Sönmez, V. (1997). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahhüseyinoğlu, H. N. (2015). *Köylünün güneşi*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Şatıroğlu, A. V. (2016). *Dostlar beni hatırlasın (18. baskı)*. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Şimşek, N. (2013). Hayat Bilgisinde kişisel nitelik (değer) öğretimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 1325-1346.
- Taşpınar, K. (2023). Âşık Veysel'in uluslaşma sürecine katkısını etnopedagojik ve etnoandragojik açıdan değerlendirmek. *Uluslararası Etnopedagoji Dergisi*, 3(1), 18-48.
- Tay, B. (Edt.) (2017). *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tek, R. (2016). Edebiyat-toplum ilişkisi bağlamında Âşık Veysel'in şiir dünyası. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (40), 327-350.
- Turhan, M., ve Kova, Ö. (2012). Değerler eğitimi açısından Türk halk müziği ve halk ozanları: Neşet Ertaş, Âşık Mahsuni Şerif, Âşık Veysel ve Özay Gönlüm bağlamında bir inceleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3(6), 117-128.
- Yaşaroğlu, C. (2018). Öğretim programlarında değerler: Hayat bilgisi dersi örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 725-733.
- Yenen-Avcı, Y. (2017). Temaların öğretiminde şiir dilinden yararlanma: Âşık Veysel örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(4), 2711-2740.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (2018). *Âşık Veysel - biyografi*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Yıldız, A. (2018). *Âşık Veysel*. İstanbul: Ketebe Yayınları.
- Yılmaz, F., ve Göçen, S. (2019). Hayat bilgisi öğretimine ilişkin yapılan araştırmalara yönelik bir inceleme. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 79-86.
- Yiğitoğlu, M., ve Sezer, M. A. (2019). Âşık Veysel'in şiirlerine ekoeleştiri bağlamında bir yaklaşım. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 568-579.

Extended Abstract

Poetry is a style of expression in which the possibilities of language are used at the highest level. The poet, whose material is language, has to explore all the possibilities of language to the fullest in order to express the feelings and thoughts filtered through his imagination in the most beautiful way. Based on this definition, we can see poem as the most magical and touching dance of language. Poem is a work of art in which letters turn into a melodic rhythm and accompany the tunes of the heart. Poem is the touch of a language to the hearts where emotions and thoughts are expressed in the purest and most elegant form (Macit, 2005; Cereyan, 2023). Life sciences course, which is one of the basic courses where individuals acquire learning directly related to their daily lives, gain the competence to directly transfer it to life, and provide skill training, is included in the 1st, 2nd and 3rd grades of primary school. Life sciences is included in the program as a course in which skill teaching comes to the fore, while it forms the basis for the courses that individuals will encounter in later periods (Yılmaz and Göçen, 2019). It is thought that the life science course, which is expressed as the knowledge of life (Tay, 2017) and includes many knowledge, skills, values, competence, attitudes and behaviors, is also reflected in the works of important

poets, bards and minstrels who have become a part of society. Examining the reflection of the poems of Âşık Veysel Şatıroğlu, one of the most important poets of the 20th century, who has a very important place in our society and whose poems and life are the subject of many studies, in the Life Sciences Course Curriculum reveals the purpose of this study.

Document analysis was used in this study to examine the reflections of Âşık Veysel's poems on the 2023 Life Sciences Course Curriculum in terms of knowledge, basic life skills, attainment and root values. Document review is the collection, review, interrogation, and analysis of various forms of written text as a primary source of research data (O'Leary, 2017). The data sources of this study are Âşık Veysel's poems and the 2023 Life Sciences Course Curriculum. Data were collected within the framework of questions determined in line with the purpose of the research. Âşık Veysel's poems were first examined in terms of knowledge, then basic life skills, achievements and root values in the 2023 Life Sciences Course Curriculum. During the data analysis process, both descriptive and content analysis were used. Descriptive analysis was used for the questions related to the basic life skills, acquisition and root values dimension, which are included in the purpose of this study, and content analysis was used for the question regarding the knowledge dimension. It has been concluded that the reflection of Âşık Veysel's poems in the Life Sciences Course Curriculum is most directed towards the local products category and least towards the flower category in terms of knowledge dimension. In addition, it was seen that the poems examined were about social issues, national and spiritual values and the importance of nature. Gözgeç-Mutlu and Aydoğdu-Atasoy (2023) emphasized in their study that products such as Amasya apple, Tokat Zile molasses, Sivas minced meat, Tokat vine/vine leaves mentioned in Veysel's poem were registered as geographically indicated products on different dates. It was concluded that in Âşık Veysel's poems examined within the scope of the study, the basic life skills in the Life Sciences Course Curriculum were observation the most, and self-protection, self-management, problem solving, using information and communication technologies, decision-making and entrepreneurship skills were the least. In their study, Kara and Tören (2012) emphasize the importance of modernization, change and development in Âşık Veysel's poem "Listen to My Word, Citizen" and emphasize the importance of always moving forward and moving forward without looking back. It has been concluded that the reflection of Âşık Veysel's poems in the Life Sciences Course Curriculum is related to the outcome dimension with at most four life sciences 3rd grade achievements. In their study, Doğan and Azar (2021) emphasize that in Veysel's poem "School", developments in agriculture and technology are related to education, and education takes place in school, thus the benefits of school to the individual and society. It has been concluded that the reflection of Âşık Veysel's poems in the Life Sciences Course Curriculum is mostly directed towards the root values of patriotism and least towards the root values of patience and friendship. İlhan (2022) states in his study that love and compassion, which are human characteristics, are personified by transferring them to the soil, and the friendship between humans and the soil is expressed through a poem written on the soil.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/4 2024 s. 1547-1566, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

TEZHİP SANATINDAKİ SEKİZ KÖŞELİ ŞEMSE MOTİFİNİN TARİHSEL SÜRECİ VE GÜNÜMÜZ KULLANIM ÖRNEKLERİ

Gülşen ASLAN ELKIRAN*

Süheyla BİLGİNER**

Geliş Tarihi: 12 Ekim 2024

Kabul Tarihi: 12 Aralık 2024

Öz

Tezhip sanatı, Kur'an-ı Kerim'i tezyinlemek amacıyla yapılan altınla süsleme sanatıdır. Uygurlardan günümüze kadar gelişerek varlığını devam ettirmiş olup zaman içerisinde farklı üsluplar göstermiştir. Örneğin Selçuklular döneminde sık olarak geometrik motif kullanılmıştır. Selçuklu sekiz kollu yıldız, şemse motifinin bütünüyle kompozisyon oluşturarak tezyinata kullanılan geometrik bir motiftir. Çoğunlukla Selçuklu döneminde kullanılması yanı sıra pek çok alanda günümüzde dahi varlığını sürdüren bu motif, Türk mitolojisinde de önemli bir yer tutmaktadır. Yapılan araştırmada sekizgen formundaki çeşitli tezhip örnekleri görsellerle tanıtılmıştır. Motifin tezyini ve mitolojik birleşimindeki önemini anlatmak araştırmanın amacını oluşturmuştur. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini tezhip sanatında mitsel sekizgen şemse formlar oluştururken günümüze yansıyan sekiz kollu yıldız örnekleriyle sınırlılığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın; tezhip sanatında kullanılan şemse formulu sekizgenlerin kullanımıyla birlikte sekiz kollu yıldızların mitolojik bağını açıklaması, günümüzdeki önemli yansımalarını aktarması yönünden de araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırma kapsamındaki motiflerin tarihsel süreci ve günümüz kullanımlarındaki örnekleri de önem arz etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Tezhip sanatı, sekiz köşeli şemse, Türk İslam sanatları.

THE HISTORICAL PROCESS OF THE EIGHT-POINTED SUNBURST MOTIF IN THE ART OF ILLUMINATION AND EXAMPLES OF ITS USE TODAY (TEZHİP)

Abstract

The art of illumination is the art of decorating the Holy Qur'an with gold to embellish it. Can be called. It has continued its existence by developing from the Uighurs to the present day. It has shown different styles over time. For example, during the Seljuk period geometric motifs are frequently used. Seljuk eight-armed star, chameleon motif is a geometric motif used in ornamentation by forming a whole composition motif. Mostly used in the Seljuk period, but also in many other periods.

* Dr. Öğretim üyesi; Hitit Üniversitesi Teknik Bilimler Yüksekokulu. gulsenaslanelkiran@hitit.edu.tr

** Bilim Uzmanı; Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü İletişim Daire Başkanlığı. suheyla.bilginer06@gmail.com

This motif, which continues to exist in the field even today, is also important in Turkish mythology. Has a place. In the research conducted, various illuminations in octagonal form examples are introduced with visuals. The motif's ornamental and mythological to explain the importance of the combination of the two was the aim of the study. In the study qualitative research method was used. The universe of the research is the art of illumination.

While the mythical octagonal sunburst forms, the eight-armed star reflected in the present day examples have been determined as the limitation of this study. This study; in the art of illumination eight-armed with the use of octagons in the form of a sunburst. Explaining the mythological connection of the stars and conveying their important reflections today. It is also thought that it will contribute to the researchers. In this direction. The historical process of the motifs within the scope of the research and their examples are also important.

Keywords: Illumination, eight-pointed star, Turkish-Islamic art.

Giriş

Türk İslam sanatları içinde önemli bir yere sahip olan tezhip, “altınlama” anlamına gelen Arapça kökenli “zehebe” kelimesinden türetilmiştir. Bu sanat, özellikle Kur’an ve diğer yazma kitap bezemelerinde, hat levhaları kenarlarında kullanılarak estetik ve sembolik bir değer kazanmıştır. Tezhip sanatına bütünsel bakıldığında; geleneksel Türk sanatlarının birçok dalıyla etkileşim içinde olduğu ebru, minyatür, çini, duvar süsleme sanatları, halı ve kilim dokumaları gibi disiplinlerle bir arada kullanıldığı görülmüştür.

Özellikle İslamiyet’in Türk toplumları üzerindeki etkisi sonrasında, tezhip sanatı büyük bir olgunlaşma dönemine ulaşmıştır. Bu olgunlaşma sürecinde, kutsal Kitap olan Kur’an-ı Kerim’e verilen değer ve önem, tezhibin kullanımında belirleyici bir faktör olmuştur. El yazma eserlerde tezhibin kullanıldığı yerlere göre farklı isimlendirmeler yapılmış ve şemse, serlevha, zahriye, unvan sayfası, koltuk, sure tezhibi, durak gülü gibi bezeme türleri ortaya çıkmıştır. Sekiz köşeli şemse motifi, tezhip sanatında sıkça kullanılan ve genellikle Selçuklu döneminden günümüze uzanan bir motif olmuştur. Bu motif, özünde “güneş” anlamına gelen “şems” kökeninden türemiş ve estetik zenginliğiyle tezhip eserlerinde kendine özgü bir yer edinmiştir. Sekiz köşeli yıldız motifi, özellikle Selçuklu döneminde süsleme sanatlarında yaygın bir şekilde kullanılmış ve bu nedenle “Selçuklu Yıldızı” olarak da adlandırılmıştır.¹(Elkiran, 2021, s. 220). Bu motif, sadece estetik bir unsuru temsil etmekle kalmayıp, aynı zamanda dönemin kültürel ve sanatsal zenginliğini yansıtan bir sembol olmuştur.

Tarihsel Mezopotamya kültürüne kadar uzanan sekiz köşeli şemse motifi Mezopotamya’da “İşar Yıldızı” ya da “İnanna Yıldızı” olarak adlandırılmıştır. İnanna Yıldızı genellikle sekiz köşelidir (Baigent, 2009, s. 129-134). Akadlar, Asurlular ve Babiller de kullanılmaya devam eden sekiz köşeli yıldız mitolojik olarak İnanna Tanrıça’sının ve İstar’ın motifi olarak tasvirlenmiştir. Bereketi, doğurganlığı, aşk ve savaşı temsil eden İnanna, sekiz köşeli yıldız ile betimlenerek motife bu anlamları aktarmıştır (Çaylı, 2008, s. 140-145, Bilgiç, 1982, s. 116).

Bu çalışmada şemse motifinin sekiz köşeli örnekleri görsellerle tanıtılırken mitolojik anlamı ve günümüzde kullanım alanlarına yönelik örneklere yer verilmiştir. Tezhip sanatında

¹ (<http://www.yazmanadir.yek.gov.tr>)

şemse nur, ışık, güç anlamlarını içinde barındıran bir motiftir. Şemsenin sekiz kollu yıldız örnekleriyle ele alınması sonsuzluğu, sonsuz kudreti simgeler. Sonsuzluk mitsel anlamda Yaradan'a giden ulvi yolu temsil eder. Bu çalışmada sekiz kollu şemse örneklerinin günümüz kullanım alanlarına yönelik görselleri özenle seçilirken bu durum özellikle önemsenmiştir.

1. Tarihsel Gelişimi

İslamiyet öncesi Türk kültüründe, göçebe yaşam tarzıyla bilinen Türklerin sanatsal eserleri genellikle kurganlardan çıkan kaplan, kurt, at, geyik, keçi gibi hayvan figürleri ile süslenmiş kılıç, hançer kabzası gibi eşyaları içermektedir. Aynı dönemde halı, kilim dokumaları, süs eşyaları, kuyumculuk gibi el sanatları da yaygın olarak kullanılmıştır (Deveci Bozkuş, 2022, s. 345). Türk İslam sanatlarında üçgen, kare, altıgen, sekizgen gibi geometrik şekiller sıklıkla kullanılmıştır.

Oleg Grabar, İslam sanatının erken dönemlerindeki mimari ve bezeme formlarını, fethedilen bölgelerin kültürlerine dayandırmaktadır. Ancak zamanla İslam sanatı, kendi özgün formlarını oluşturarak gelişmiştir (Grabar, 2004, s. 178-181).

İslam sanatında figür ve heykel yapmaktan kaçınılması, geometrik desenlerin kullanımını teşvik etmiştir. Geometrik kompozisyonlar, mimari eserlerin taç kapılarından minarelerdeki tuğlaların dizilişine kadar geniş bir yelpazede uygulanmıştır (Mülayim, 1982, s. 51-68).

Geometrik kompozisyonlarda kullanılan figürlere tarihsel süreçlerde çoğunlukla anlamlandırma yapılmıştır. Üçgen, aşkı ve beşeri bağlantıyı temsil ederken, kare adaletin sembolü olarak kabul edilmiştir. Sekizgen sonsuzluğu, dikdörtgen ise ilim, din, adalet ve hakikati temsil etmiştir (Çaycı, 2017, s. 66-71). Dairenin de Allah'a ulaşma, gökyüzü ve sonsuzluk sembolü olduğu bilinir (Ayvazoğlu, 2000, s. 121; Ögel, 1986, s. 95, 101). İslam dünyasında geometrik tasarımlar, mimari yapılarda, tezhip sanatında, dokuma ürünlerinde ve daha birçok alanda kullanılmıştır. Bu tasarımların evrensel bir dil oluşturduğu ve sanatın soyut ifadesinde güçlü bir araç olduğu kabul edilmiştir.

Geometrik tasarımların düşünceyi soyut bir şekilde ifade etmedeki mükemmelliği ve gücü vurgulanmıştır (Özkeçeci ve Özkeçeci, 2014, s. 104). Türk-İslam sanatının karakteristik özelliklerinden biri olan geometrik süslemeler, farklı malzemelerle, örneğin taş, çini, ahşap, minyatür, tezhip gibi, birçok alanda uygulanmıştır.

Geometrik süslemelerin İslam kültürü etkisi altındaki coğrafyalarda mimari yapılardan kitaplardaki süslemelere kadar geniş bir yelpazede kullanıldığı görülmektedir (Demiriz, 2017, s. 10).

Türk-İslam sanatının öne çıkan unsurlarından biri olan geometrik süslemeler, İslam kültürünün etkisiyle farklı malzemelerde uygulanmıştır. Şam'daki Ulu Cami'nin mermer pencere motifleri, İslami sanatların geometrik örneklerinin en eskilerindendir (Mülayim, 1982, s. 16-17). Orta Asya'dan Anadolu'ya geçen bu süslemeler, Anadolu Selçuklu mimarisinde zengin örnekler bulmuş ve Selçuklular tarafından çeşitli sanat dallarında kullanılmıştır (Öney, 1992, s. 73-192).

Özkent, Buhara, Semerkant gibi şehirlerde yer alan eserlerde uygulanan bazı teknik ve desenler özellikle Karahanlılar sayesinde gelişerek İran üzerinden Anadolu'ya geçmiştir. (Mülayim, 1982, s. 18-19). XI. yüzyılda Kur'an-ı Kerim tezhiblerinde çoğunlukla sekiz ve dört köşeli yıldızlar ile zencerek, baklava dilimi, altıgen gibi geometrik formlar kullanılmıştır.

Selçuklu süslemesinde geometrik formların yanı sıra bitkisel motifler, rumi ve münhanilere de önem verilmiştir. (Baysal, 2010, s. 368). Selçuklular geometrik motifleri sanatın birçok alanında kullandığı gibi tezhip sanatında da zarif ve sade kompozisyonlar olarak uygulamışlardır.

Geometrik motifler Osmanlı dönemindeki tezhip sanatında çok sade bir çizgiye evrilmiş ve tezhip tezyinatındaki önemini korumuştur. Geometrik süslemeler, Türk-İslam sanatının estetik zenginliğine katkıda bulunmuş ve sanat eserlerine derinlik kazandırmıştır (Demiriz, 2017, s. 14-31).

2. Türk Sanatındaki Yeri ve Önemi

Güneşin simgeleştirilmesiyle oluşan şemse motifi, birçok sanatta binlerce örneği bulunan ve çeşitli uygulama alanlarıyla, Türk sanatında çok önemli bir yere sahiptir.

Selçuklularda sekiz köşeli yıldız olarak görülen bu simge, bilinen diğer adıyla Selçuklu yıldızı, iki karenin çapraz şekilde üst üste gelmesiyle oluşur. Bu geometrik desen, Tanrı'nın yer ve gök güçlerine hükmetmesini simgeler, zira dört köşe-sekiz bucağı temsil eder. Türk kültür ve mitolojisinde gök kubbe çok önemlidir. Gök kutsaldır çünkü inanışa göre Tengri göktedir. Bu inanış sadece Türk kültüründe değil birçok kültürde de çeşitli geometrik sembollerle varlığını sürdürmüştür.

Örneğin Çin mitinde gök kubbe altında, kutup yıldızının merkezde olduğu bir inanış, dokuz saraya bölünmüş evreni içerir. Dört ana yön ve dört ara yön, evrenin düzenini temsil eder. Uygur metinlerinde, otağ kâinatına benzer bir şekilde tasarlanmıştır ve ortasında sekiz köşeli sütuna benzeyen bir ağaç sütunu bulunur. Bu, dört ana yön ve dört ara yön kavramlarına işaret eder. Sekiz köşeli sütunun kâinatın eksenini olduğu fikri, Hint kozmolojisinin eski bir düşüncesini yansıtır. (Esin, 2001, s. 39-42).

Türklerdeki şaman inancının birçok miti beslemesi ve bu inancın asırlar sonrasında İslamiyet inancıyla birleşmesiyle İslamiyet'e ait olduğu kesin olarak bilinmeyen çeşitli varsayımlara yol açmıştır. Bu varsayımların sembolleştirilmesi ve sanatsal etkilerle sunulması duvar resimleri ve minyatürlerde örneklerle görülmüştür. Bunlardan birisi yedi cehenneme karşılık sekiz cennet bulunmaktadır². Türk İslam kültüründe sekiz cennet katına yapılan atıflar ve sekiz köşeli yıldızın sembolizmi, sekiz katlı bahçelerde yansıtılmıştır.

Minyatürlü "heşt behist" (sekiz cennet) adlı kitaplar bu duruma örnek olarak gösterilebilir. (Çoruhlu, 2006, s. 207). Sanatın ilhamlarından olan tabiatın, özellikle Türk kültürü ve İslam sanatındaki varlığı kutsallaştırılmıştır. Misal olarak bahçelerin dört ya da sekiz katlı düzenlemeleri verilebilir. Bu düzenlemeler, genellikle cennet kavramına yapılan göndermeleri içerir. Bu bağlamda; cennet, katmanlı bahçe düzenlemelerinde yüksek estetik ve sembolik değerleri, sekiz ise bütünlük ve dengeyi ifade eder.

Mührü Süleyman ve Selçuklu Yıldızı, mitolojik kökenlere dayanan simgeler olarak, Tanrı'nın yer, gök ve aralarındakiler üzerindeki hâkimiyetini temsil eder. Bu semboller, Orta Asya'dan Anadolu'ya, Balkanlar'a ve Kuzey Afrika'ya kadar uzanan Türk-İslam coğrafyasında Selçuklu ve Osmanlı İslam eserlerinde sıkça gözlemlenir (Soysaldı, 2017, s. 427).

² Çoruh, Azizoğlu, Sekiz Köşeli Yıldız Motifinin Ekspresyonizm ve Kübizm Sanat Akımları ile Modernize Edilerek Tasarlanması makalesinde detaylandırılmıştır.

3. Tezhip Sanatında Kullanımı

Uygarlıkların keşfiyle birlikte görülmektedir ki tapınma güdüsü bulunan insanın gözünde güneş, tezhip sanatında bilinen adıyla şemse (şems) kutsal anlamlara bürünmüştür. Her inanışta bir yeri olan güneş, her zaman ulviyet sembolü olmuştur. Hititlerden Hintlilere, Uygurlardan Moğollara ve daha pek çok kültürde güneş sembolleştirilmiştir. Bu sembole, kimi zaman koruyuculuk kimi zaman aydınlık kimi zaman ise Tanrı'nın kendisi zannı oluşturacak kadar değer verilmiştir.

Türk sanatı gelişim ve inanış açısından ikiye ayrıldığı için yapılan araştırmada İslamiyet sonrasındaki sembolleştirilmeye yer verilmiştir. İslami inançta Tanrı tektir ve Tanrı'nın eşi ve benzeri bulunmamaktadır. Türkler başlangıçta inandıkları yüce Yaradan'a Tanrı deseler bile daha sonra kültürel etkileşimle Allah kelimesini kullanmayı tercih etmişlerdir. Doğmamış ve doğrulmamış, tek (bir) Yaradan'a olan inançları ve Kur'an'da geçen "Oku" emri nedeniyle Allah'ın yarattığı varlıkların yaratılma sebeplerini incelemişlerdir. Allah, hiçbir şeyi nedensiz yaratmaz o nedenle gecenin karanlığından sonra doğan aydınlığın bir sebebi olmalı düşüncesiyle hareket etmişlerdir. Güneş; İslami inançta hâkimiyeti, egemenliği temsil eder. Türkler; millet olarak bağımsız yaşamayı sever, boyunduruk altına giremezler. Bu durum; güneşe olan ilgilerini, sanatlarında kullanmalarını açıklamaktadır. Karahanlılarda mimaride, Selçuklularda çinilerde ve Osmanlılarda tezhip sanatında güneşin sembolik kullanımları sıkça görülmektedir.

Matematik ve geometrinin Anadolu tezhip sanatındaki etkisi özellikle 12 ve 13. yüzyılda yoğun olarak görülmüştür. Bu dönemde, geometrik sistemlerin sayfa düzenlerinde sıkça kullanıldığı ve tasavvuf kaynaklarından etkilendiği gözlemlenmektedir (Coşkun, 2008, 117-143).

Tasavvuf kaynaklarına göre, bu dönemde geometrinin öne çıkmasında, dönemin mutasavvıflarının dolaylı etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin, Muhiddin İbn-i Arabî'nin eserlerinde mutlak varlık kavramına dair kullanılan mecazlar, tezhip sanatında geometrik biçimlerin ve matematiğin sembolizasyonunda etkili olmuştur (Kafalier Dönmez, 2021, s. 64-65).

13. yüzyıl Anadolu Selçuklu tezhip sanatında, sayfa düzenlerinde geometrik sistemlerin yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Rumi ve münhanilerin yanı sıra geometrik sistemler, bu dönem eserlerinin ana şemasını oluşturmuştur. Geometrinin yoğun hissedildiği bu dönem sonrasında, tezhip sanatında geometrik yaklaşım kısmen azalarak yerini değiştirmiştir. Daire sembolü, genellikle rumi ve münhani desen tasarımlarıyla uyum içinde sayfaları tamamlamıştır (Kafalier Dönmez, 2021, s. 65).

Şemse (güneş) motifi, özellikle Kur'an-ı Kerim'in kapak sayfalarında oval formlarda sıkça kullanılmıştır. Şemsenin etrafındaki tığların simgesel olarak Güneş ışınlarını temsil etmesi tezhip sanatına özgü bir durumdur. Yapılan araştırmada Selçuklu Dönemi'ndeki sekizgen formlarda yapılan tezyinat ve Osmanlı dönemindeki tezyini anlayışla yapılan zahriye sayfaları örnekleri görsellerle açıklanmıştır.

Tezhipli Kur'an-ı Kerim ÖrnekleriGörsel 1³**Kur'an-ı Kerim'in zahriye sayfası H.711 M.1311****Dili:** Arapça**Konu:** İslam Dini-Kur'an ve Kur'an İlimleri**Kütüphane adı:** Manisa Kütüphanesi**Koleksiyon adı:** Manisa İl Halk Kütüphanesi**Koleksiyon no:** 9424**Bibliyografik kayıt no:** 95438**Materyal türü:** Yazma eser**Yaprak, satır, sütun sayısı:** 250 yk., 15 st.**Kâğıt özellikleri ve filigran bilgisi:** Saykallı abâdî**Boyutlar:** 370x250-250x160 mm**Alfabe ve yazı türü:** Muhakkak

Cilt Özellikleri: Mıklebli, beyzi, köşebentli, salbek şemseli kahverengi meşin cilt, başta üç sondan üç sayfa mavi, kırmızı, kavuniçi, çiçekli motifli ve geometrik desenli altın yaldızla, tezhiplidir. Şirazesı dağınıktır.

Zahriye Sayfası: Sayfanın ortasında, simetrik bir kare form bulunmaktadır. Kare formun içinde sekiz kollu yıldızın ortasındaki boşluklara kırmızı ve mavi zeminlere altınla işlenmiş Rûmî motifler eklenmiştir. Kare formun altında ve yer alan kartuşların içi mavi zeminli ve üzerine

³ TUYEK'ten alınmıştır.

altınla ve kırmızı boya ile yine Rûmî motifleri tekrarlanmıştır (Öztürk, 2007, s. 133)⁴. Sayfanın dış bordürü de aynı özellikleri barındırmaktadır. Eserin hatime sayfasında da aynı özellikler gözlenmiş olup kare form içinde sekiz kollu yıldız yer almaktadır.



Görsel 2-3: Kur'an-ı Kerim'in Miklepli Cildi⁵

Tasnif numarası / konu: 297.11 / Kur'ân-ı Kerim

Konu:Din

Kütüphane adı: Köprülü Kütüphanesi

Koleksiyon adı: Fazıl Ahmed Paşa

Koleksiyon no: 00004

Bibliyografik kayıt no: 359482

Materyal türü: Yazma eser

Yaprak, satır, sütun sayısı: 372 yk.

Boyutlar: 410x270-265x160 mm. 12 st.

Tezhip, minyatür, harita, çizim vb. bilgisi: Tezhip, 1b-4a, 369b-371b.

Alfabe ve yazı türü: Nesih.

Cilt Özellikleri: Kitabın kapakları bordo renkte ceylan derisiyle kaplıdır. Merkezde bitkisel ve rumi motiflerden oluşan bir şemse motifi bulunmaktadır. Oval şemsenin merkezinde sekiz kollu yıldız motifi yer almaktadır. Salbekler tezhiplidir. Şemse ve köşebent dışındaki zemin

⁴ Manisa'daki Kur'an-ı Kerim örnekleri detaylı incelenmiştir.

⁵ Resimler, Elif Kırkkeseleli, Yüksek Lisans Tezi'nden alınmıştır.

altın renkte, bitkisel ve bulut motiflidir. Aynı bitkisel süsleme sertap kısmında da karşımıza çıkmaktadır. (Kırkkeseli, 2019, s. 79).



Görsel 4: Zahriye Sayfası

Zemin altın olup üzerinde rumi motiflerle süslüdür. Merkezde hatai, penç ve yapraklardan oluşan bitkisel bir kompozisyon vardır. Kartuşlar ve sekiz kollu yıldızın kolları, mavi, kırmızı, sarı ve mor renklerle süslenmiş. Şemse motifleri ise altın ve lacivert zeminlerde, mor ve altın bulut motifleriyle detaylandırılmıştır (Kırkkeseli, 2019, s. 82). Her iki sayfada kullanılan motifler aynıdır.



Görsel 5-6

Sayfa Kenarları: Sayfaların kenarları sekizgen şemse içinde bitkisel motiflidir. İç kısmın zemini altın, onu çevreleyen zemin ise laciverttir. Sarmal olarak penç ve hatai ile oluşturulan kompozisyonlara yer verilmiştir. Rumi kırmızı renktedir. Dallar ve desen altın renktedir. Sekiz kolu yıldız siyah renkte olup tepeliklidir.



Görsel 7

Dil: Arapça

Tasnif numarası / konu:297.11 / Kur'ân-ı Kerîm

Konu: Din

Kütüphane adı: Köprülü Kütüphanesi

Koleksiyon adı: Fazıl Ahmed Paşa

Koleksiyon no: 00005

Bibliyografik kayıt no: 359483

Materyal türü: Yazma eser

Yaprak, satır, sütun sayısı: 239 yk.

Boyutlar: 247x370 230x147 mm. 16 st.

Tezhip, minyatür, harita, çizim vb. bilgisi: Tezhip,1b-3b.

Alfabe ve yazı türü: Nesih.

Görsel 8-9⁶

Sayfa Kenarları: Ayet gülleri altın yaldızlıdır. Ayrıca çerçevelerin içi motiflerle tezyin edilmiştir. Sure isimleri tezhiplenmiş, her birine farklı bir desen konulmuştur.

Cilt Özellikleri: Dış kapaklar ve iç kapaklar kahverengi deriyle kaplıdır. Kartuşların yüzeyi mavi zemin üzerine rumilerle bezenmiştir. En içteki kartuşların yüzeyleri ince kıvrım dallar ve yapraklarla süslenmiştir. İç kapakların merkezinde oval birer şemse içerisindeki bezeme mavi zemin üzerine kahverengidir. Şemse yüzeyi altınla boyanmıştır. Ortada sekiz kollu yıldız uçarında ise palmetler yer alır. Zemin bulutlar, hatayiler, rumiler ve palmetlerle süslenmiştir. Oval olan salbekler rumilerle bezenmiştir. Salbek, şemse ve köşebentin arasında kalan kısımlar bitkisel motifler ve bulutlarla yoğun bir şekilde süslenmiştir (Coşar, 2019, s. 96).

⁶ Görsel 7,8,9 TUYEK'ten alınmıştır.

Görsel 10⁷

Dil: Arapça

Tasnif numarası / konu: 297.11 / Kur'ân-ı Kerîm

Konu: Din

Kütüphane adı: Köprülü Kütüphanesi

Koleksiyon adı: Fazıl Ahmed Paşa

Koleksiyon no: 00006

Bibliyografik kayıt no: 359484

Materyal türü: Yazma eser

Yaprak, satır, sütun sayısı: 255 yk.

Boyutlar: 350x250-237x147 mm. 15 st.

Tezhip, minyatür, harita, çizim vb. bilgisi: Tezhip, 1b, 2a.

Alfabe ve yazı türü: Nesih.

Sayfa Kenarları: Ayet gülleri altın yıldızla bezenmiştir. Ayrıca sayfa kenarlarında kalan çerçevelerin içi şemse motifleriyle tezyin edilmiştir. Sure isimleri tezhiplenmiş, her birine farklı bir desen konulmuştur.

⁷ TUYEK'ten alınmıştır.



Görsel 11

Cilt Özellikleri: Dış ve iç kapaklar kahverengi deriyle kaplıdır. Her iki kapağın merkezinde birer oval şemse, içerisindeki bezeme mavi renkli zemin üzerine uygulanmıştır. Cildin merkezinde dilimli oval şemsenin içi, zemin mavi ile boyalı ortasında sekizgenden oluşan altın renkli kıvrım dallarla süslüdür. Köşebentlerde de aynı kompozisyon devam etmektedir. Her sayfa kenarında yer alan güller sekiz tıgı ve daire formludur.



Görsel 12: Zahriye Sayfası

Bulunduğu yer: Türk ve İslam Eserleri Müzesi

Envanter no: 386

Türü: / Kur'ân-ı Kerîm

Tarihi: 998/1590

Hattatı: Hüseyin Bin Mehram

Müzehhibi: Bilinmiyor

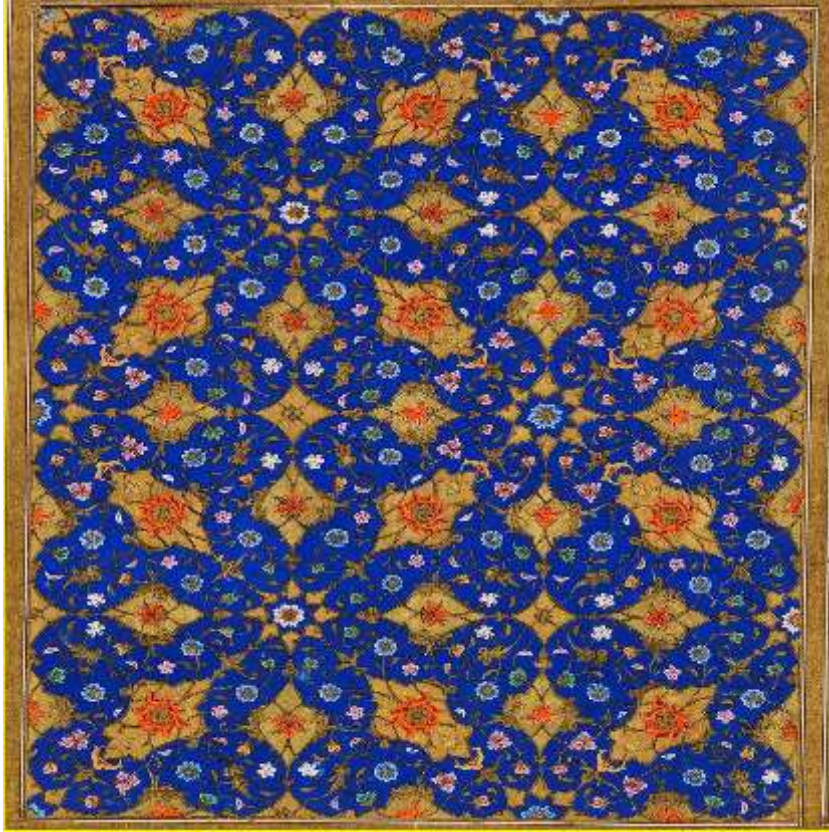
Mushafın boyutu: 382x252

Varak sayısı: 409

Yazı çeşidi: Nesih, Rika

Kâğıt türü: Krem rengi aharlı

Tığlarında rumi olan Kur'an-ı Kerim'in zahriye sayfasının zemini lacivert olup daire formdadır. Sekiz kollu yıldız şeklinde rumilerin oluşturduğu kapalı formun içi ve ortadaki alan altınlıdır. Merkezde yer alan sekiz kollu yıldız devinimin başlangıç noktası şeklinde olup sekiz kollu yıldızın farklı bir versiyonu şeklinde karşımıza çıkmaktadır.



Görsel 13: Hatime Sayfası ⁸

Bulunduğu yer: Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi

Envanter no: A.5

Türü: / Kur'ân-ı Kerîm

Tarihi: 909/1503

Hattatı: Şeyh Hamdullah

Müzehhibi: Hasan Bin Abdullah

Mushafın boyutu: 321x230

Varak sayısı: 377

⁸ Görsel 11,12,13 Hüsna Kılıç, sanatta yeterlilik tezinden alınmıştır.

Yazı çeşidi: Nesih, Rika

Kâğıt türü: Krem rengi aharlı

Hatime sayfasında, altın ve lacivertin uyumunu görülmektedir. Tezhip, Mushaf'ın son sayfasında tekrar şeklindedir. Kare bir alanda sekizgen formların içlerinde rumi kullanılmıştır. Sekizgenlerin içi altın, zeminler ise lacivert renktedir.

İncelediğimiz eserlerde Sekiz kollu yıldızın, tezhip sanatında önemli bir yere sahip olduğu, geleneksel bir motif olarak birçok eserde yer aldığı görülmektedir. İslam sanatında yaygın olarak kullanılan bu motif, genellikle simetrik yapısıyla dikkat çeker ve estetik bir görünüm sunar. Bu ve benzeri sayısız tezhipli örnek karşımıza çıkmaktadır.

Sekiz Kollu Yıldızın Yakın Tarih ve Günümüz Kullanım Örnekleri

2. Derece Nişan-ı Osmani Şemse



Görsel 14-15: (URL 1-2)

Sultan Abdülaziz, H. 1278 yılında Nişan-ı Osmani'yi ihdas etmiştir. Bu nişan, Osmanlı devlet adamı ve askerlerine üstün hizmetleri için verilen bir ödül olmuştur. Nişan-ı İftihar'dan daha yüksek, Nişan-ı İmtiyaz'dan ise daha düşük bir dereceyi temsil eden, başlangıçta üç sınıf olarak tanımlanan bu nişan, 1867'de dördüncü sınıfa genişletilip ve birinci sınıf, pırlanta veya elmasla süslenmiştir.

Yabancılara verilenler dışında, toplam 50 birinci sınıf, 200 ikinci sınıf, 1000 üçüncü sınıf ve 2000 dördüncü sınıf nişan dağıtılmıştır (URL 2).

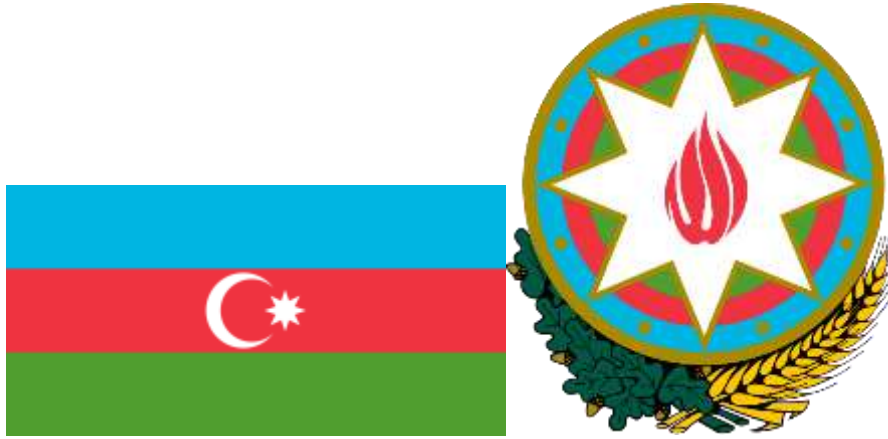
Polis Teşkilatı



Görsel 16-17: (URL 3)

Türk polis armasındaki “Sekiz Köşeli Yıldız,” ilk olarak Sultan Abdülaziz (1861-1876) döneminde, başarılı kişilere verilen “Nişan-ı Osmani Şemsesi” adlı madalya olarak ortaya çıkmıştır. Sonrasında bu yıldız, Türk polisinin sembolü olmuştur. Yıldızın etrafındaki defne dalı ise başarı ve ünü simgelemektedir (URL 4).

Azerbaycan Bayrağı ve Arması



Görsel 18-19: (URL 5)

Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'nin ilk bayrağı 21 Haziran-9 Kasım 1918 tarihleri arasında kullanılmıştır. Azerbaycan Cumhuriyeti bayrağına dair ilk karar 24 Haziran 1918'de alınmıştır. Bu kararda, bayrağın kırmızı malzemedен yapıldığı, üstünde beyaz hilâl ve kırmızı zeminde beyaz sekiz köşeli yıldız bulunduğu belirtilmiştir. Bayrağın renkleri 1918'de resmi olarak belirlenmiş ve mavi, kırmızı ve yeşil yatay şeritlerden oluşmuştur. Mavi renk Türklüğü, yeşil renk İslamiyet'i, kırmızı renk ise uygarlığı temsil etmektedir. Bu renkler ve boyutlar 5 Şubat 1991'de onaylanmıştır. Hilal, Türk halklarının sembolü olarak kabul edilirken, sekiz köşeli yıldız “Azerbaycan” kelimesinin eski alfabedeki sekiz harfli oluşuyla ilişkilendiriliyor ve sekiz Türk halkını temsil ettiği düşünülüyor (URL 6,7).

Darphane Hatıra Para Örneği



Görsel 20: (URL 8).

29 Ekim 2023 Pazar günü, 5 TL’lik hatıra paralar piyasaya sürülmüştür. Bu paralar, bir defaya mahsus olmak üzere 100 milyon adet basıldığı için hatıra değeri bakımından önemlidir. 100. yıl temalı 5 TL’lik paranın ortasında “Türkiye Yüzyılı” logosu, dış kısmında ise sekiz köşeli Selçuklu yıldızı motifi bulunuyor. Bu motifin dış hatları tekrarlanarak derinlik verilmiştir (URL 9).

Türkiye’nin İnsanlı İlk Uzay Görevi İçin Özel Bir Peç Tasarımı



Görsel 21. (URL 10).

Peçin’in en dikkat çekici yerinde yuvarlak bir Türk Bayrağı ve hemen üstünde Cumhuriyet’in 100. yılını simgeleyen “100” sayısı yer alıyor. Etrafında ise 16 yıldız, 16 Türk Devleti’ni temsil ediyor. Yıldızların altında turkuaz renkte bir Türkiye haritası bulunuyor. Ayrıca, Selçuklunun 8 köşeli yıldızı var; bu yıldız, yerle gök arasındaki bağlantıyı ve İslam’ın 8 temel prensibini simgeliyor. Bu unsurlar, armaya bütünlük ve değer katmıştır (URL 10).

4. Sonuç

Sekiz kollu yıldız, Türk-İslam sanatlarının önemli geometrik motiflerinden biridir. Genellikle matematiksel düzen, estetik bütünlük ve sembolik anlamlarla ilişkilendirilen bu motif, özellikle Selçuklu Dönemi’nden itibaren sanat eserlerinde, mimaride ve süslemelerde sıkça kullanılmıştır. İslam kültüründe sekiz, önemli bir sayı olarak kabul edilir ve bu yıldızın kullanımı, bir denge ve bütünlük simgesi olarak değer kazanır.

Sekiz kollu yıldızın estetik açıdan göze çarpan düzeni, matematiksel kesimlerin ve geometrik formun zarif bir birlikteliğini yansıtır. Osmanlı Dönemi'nde de yoğun olarak kullanılan bu motif, mimari yapıları, tezhip sanatını, dokuma ürünlerini ve diğer dekoratif unsurları süslemekte önemli bir rol oynamıştır.

Ayrıca, sekiz kollu yıldız sembolik anlamda, İslam kültüründe denge, birlik ve estetik arayışını temsil etmektedir. Bu motif, kültürel zenginliği ve matematiksel düzeni bir araya getirerek, Türk-İslam sanatlarının karakteristik özelliklerinden birini oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, sekiz kollu yıldızın kültürel, estetik ve matematiksel özellikleri, Türk-İslam sanatlarının zengin mirasında önemli bir yer tutar. Bu motif, geçmişten günümüze kadar uzanan bir geleneği ve estetik bir anlayışı temsil ederek, sanat eserlerine derinlik ve anlam katmaktadır. Sekiz kollu yıldızın sembolizmi olan sekiz köşeli şemselerle geleneksel tarzda yapılan tezhip eserleri günümüzde de yaşatılmakta, aynı zamanda modern sanat anlayışıyla birleştirilerek yeni tarzlar ortaya çıkmaktadır. Şemse formu da gelişimden etkilenmektedir. Tezhip, sadece bir süsleme sanatı olmanın ötesinde, kültürel bir mirasın yaşatılması ve sanatçıların ustalıklarının sergilenmesi açısından önemli bir alandır. Bu gelenek, üniversitelerde ders olarak okutulurken, birçok kamu kurum ve kuruluşlarında tezhip kursları açılarak ve tezhip sanatçılarının atölyeleri aracılığıyla da devam etmektedir.

Kaynaklar

- Aslan Elkıran, G. (2021). Tezhip sanatında natüralist motifler kapsamında yaprak motifinin incelenmesi. *Çeşm-i Cihan: Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları E – Dergisi*, 8(2), 220.
- Ayvazoğlu, B. (2000). *Aşk estetiği*. İstanbul: Ötüken.
- Baigent, M. (2009). *Babil kehanetleri*. (Çev. M. Esenerli). İstanbul: Yakamoz.
- Baysal A. F. (2010). "Mushaf tezyinatının tarih içindeki gelişimi". *Marife Dinî Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 365-386.
- Bilgiç, E. (1982). Atatürk, fakültemiz ve kürsümüz, Sümerlilerin tarihi, kültür ve medeniyetleri. *Atatürk'ün 100. Doğum Yılına Armağan Dergisi*, 1,75-121.
- Bırol, İ. A. ve Derman. Ç. (2007). *Türk tezyini sanatlarında motifler*. İstanbul: Kubbealtı.
- Coşar, H. G. (2019). *İstanbul Köprülü Kütüphanesi Fazıl Ahmet Paşa koleksiyonunda bulunan Osmanlı Dönemi ciltleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Coşkun, İ. (2008). Muhyiddin İbn Arabi'nin felsefesinde "Allah" mefhumu. İbnü'l Arabi özel sayısı. *Tasavvuf: İlmî ve Akademik Araştırmalar Dergisi*, 9(21), 117-143.
- Çaycı, A. (2017). *İslam mimarisinde anlam ve sembol*. Konya: Palet.
- Çaylı, P. (2008). Prehistoryadan günümüze kadın sembolünün sanata yansımaları. *Colloquium Anatolicum VII*, 137-155.
- Çiçek Derman, F. (2010). "Tarihimizde mushafaların bezenmesi". *Diyanet İlmî Dergi*. 46(4), 647-653.
- Çiçek Derman, F. (2012). "Tezhip (Tezhip sanatında üsluplar ve sanatkârları)". *Diyanet İslam Ansiklopedisi* içinde (Cilt: 41, s. 65-68) İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Çoruh, E. ve Azizoğlu, Z. (2023). Sekiz köşeli yıldız motifinin ekspresyonizm ve kübizm sanat akımları ile modernize edilerek tasarlanması. *Turkish Journal of Fashion Design and Management*, 5(2), 68.

- Çoruhlu, Y. (2006). *Türk mitolojisinin anahtarları*. İstanbul: Kabalıcı.
- Demiriz, Y. (2005). *Osmanlı kitap sanatlarında doğal çiçekler*. İstanbul.
- Demiriz, Y. (2017). *İslam sanatında geometrik süsleme*. İstanbul: Hayalperest.
- Deveci Bozkuş, Y. (2022). İslamiyet öncesi dönem Türk kültür ve uygarlığına bir genel bakış. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 345.
- Dönmez Kafalier, A. (2021). Geometri ve matematik bağlamında tezhip sanatının anlam boyutu. *Lale Kültür, Sanat ve Medeniyet Dergisi*, 2(3), 64-65.
- Duran, G. (2012). "Tezhip (Tezhip Sanatının Kullanım Alanları). " *Diyanet İslam Ansiklopedisi* içinde (Cilt: 41, s. 63-65). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Duran, G. (2014). "Mushafların bezenmesinde tezhip sanatının önemi ve katkıları". *III. Uluslararası Türk Sanatları Tarihi ve Folkloru Kongresi / Sanat Etkinlikleri*. Selçuk Üniversitesi Türk El Sanatları Araştırma ve Uygulama Merkezi, 20-26 Eylül 2014, Delhi, s. 133-139.
- Esin, E. (2001). *Türk kozmolojisine giriş*. İstanbul: Kabalıcı.
- Grabar, O. (2004). *İslam sanatının oluşumu*. İstanbul: Kanat Kitap.
- Kılıç, H. (2021). *XVI. Yüzyıl Osmanlı mushaf tezhiplerinde kullanılan rumi motiflerinin incelenmesi ve günümüz tezhip anlayışı ile yorumlanması*. Yayımlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi, İstanbul: MSGSÜ Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Kırkkeseli, E. (2019). *Süleymaniye Kütüphanesinde bulunan Fazıl Ahmet Paşa koleksiyonuna ait 00004 envanter numaralı el yazması Kur'an-ı Kerim'in kitap sanatları bakımından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mülayim, S. (1982). *Anadolu Türk mimarisinde geometrik süslemeler- Selçuklu Çağı*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Mülayim, S. (1999). *Değişimin tanıkları- Orta Çağ Türk sanatında süsleme ve ikonografi*. İstanbul: Kaknüs.
- Ögel, S. (1986). *Anadolu Selçuklu sanatı üzerine görüşler*. İstanbul: Matbaa Teknisyenleri.
- Öney, G. (1992). *Anadolu Selçuklu mimari süslemesi ve el sanatları*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Özcan, Y. (1990). *Türk kitap sanatında şemse motifi*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Özkeçeci, İ. ve Özkeçeci, Ş. B. (2014). *Türk sanatında tezhip*. İstanbul: Yazıgen.
- Öztürk, O. (2007). *Manisa il halk kütüphanesi'nde bulunan yazma Kur'an-ı Kerimlerdeki tezhib örnekleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Soysaldı, A. (2017). Türklerde yıldız motifi ve teke yöresi yıldızlı zili (Burdur Müzesi) örnekleri. *9. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi*. 20-23 Kasım 2017, Ankara: Kültür Bakanlığı, s. 425-440.
- Tanırdı, Z. (2009). Başlangıcından Osmanlı'ya tezhip sanatı. (A. R. Özcan (Ed.). *Hat ve Tezhip Sanatı* içinde. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- URL 10: <https://tua.gov.tr/tr/haberler/turkiye-nin-insanli-ilk-uzay-misyonu-icin-pecimiz-hazir> (17.12.2023)
- URL 1-2: <https://www.onlinemuzayede.com/urun/4958576/2-derece-nisan-i-osmani-semse-ihdas-tarihi-h-1278-1862> (17.12.2023)

URL 3: <https://www.msxlab.org/forum/sosyoloji/11834-turk-polis-teskilati.html>. (17.12.2023)

URL 4: <https://www.forumgercek.com/showthread.php?t=65180> (17.12.2023)

URL 5: <https://tr.wikipedia.org/wiki/Azerbaycan> (17.12.2023)

URL 6: https://tr.wikipedia.org/wiki/Azerbaycan_bayra%C4%9F%C4%B1. (17.12.2023)

URL 7: https://tr.wikipedia.org/wiki/Azerbaycan_armas%C4%B1. (17.12.2023)

URL 8: <https://www.darphane.gov.tr/haberler/cumhuriyetimizin-kurulusunun-100-yil-anisina-basilan-tedavul-hatira-para-2> (17.12.2023)

URL9: https://ms.hmb.gov.tr/uploads/sites/7/2023/10/Bilgi_Notu_Cumhuriyetin-100.-yili-madeni-hatira-para-2.pdf (17.12.2023)

Extended Abstract

Tezhip, especially used for embellishing handwritten books, is considered a form of art in Turkish Islamic arts. It holds a significant place as a part of Islamic arts due to the special importance given to writing and book arts in Islamic culture. Turkish tezhip is characterized by geometric patterns, plant motifs, and calligraphy examples. During the Ottoman Empire period, masters were particularly trained in palaces and madrasas for the illumination of miniatures and handwritten works.

The golden age of tezhip in the Ottoman Empire corresponds to the 15th and 16th centuries. During this period, the art of tezhip experienced significant development with contributions from renowned miniature and tezhip masters. The libraries of Topkapı Palace contain numerous examples from this era.

Tezhip is typically created using valuable materials such as gold, silver, along with colored inks, mineral pigments, and plant extracts, adding richness and aesthetic value to the works. The tradition of tezhip continues in the present day, with contemporary artists blending traditional techniques with modern art concepts to create new styles.

The art of tezhip, originating from Uighur Turks in Central Asia, reached its peak in the Ottoman Palace during the 16th century, influenced by the Far East, traces of Mamluk art, legacies of Anatolian Beyliks, and new tastes from conquered territories.

The tradition of embellishing Mushafs (Qur'ans) continued to evolve, influenced by the artistic migrations that varied with each era. Various tezhip features of the periods can be observed, and some examples do not align with their copying dates. Quranic examples in the library mostly have leather bindings, and the sun motif (şemse) is extensively used on leather, employing techniques like mülemma, mülevven, separation from below and above, and cold şemse.

The tradition of beautifying Mushafs evolved over time in accordance with different artistic understandings. One of the influencing factors on tezhip characteristics of periods is undoubtedly the migrations of artists. Artists migrating from their countries carried their artistic styles to the regions they settled in. The tezhip of the pages and covers of the Quran has been examined, revealing ornamentations on the margins, title pages, roses, stops, page edges, and concluding pages. While many examples exhibit features specific to their periods, some do not align with their copying dates. Leather bindings are prevalent in Quranic examples, with intense use of the şemse motif. Various techniques like mülemma, mülevven, separation from below and above, and cold şemse are applied on leather.

The reverence Muslims hold for the Quran and their efforts to present it in the most beautiful form contributed to the development of calligraphy until it reached its zenith in the 19th century. Alongside calligraphy, the art of tezhip plays a distinct role in enhancing and presenting the value of the Quran.

The Seljuk star, also known as şemse or eight-pointed star, is a frequently used geometric motif in Turkish-Islamic arts. It generally represents an eight-pointed star form and can be observed in various Islamic civilizations' artworks, architecture, and decorations, especially during the Seljuk period. The symbolism of the eight-pointed star varies across cultures but commonly represents unity, balance, and mathematical order. It holds significance in Islamic culture, and its usage spans from architectural embellishments to tezhip art. The motif was prevalent during the Ottoman era and is known by different names such as Seljuk star, şemse, or eight-pointed star, depending on the context and period.

Regarding colors, Ottoman rumis show the use of both gold and colors. White, green, orange, blue, black, and occasionally pink colors were commonly used. The period primarily featured simple rumi, embracing rumi, and scrap rumi styles. Although tezyini rumi is present in many works, it is not as frequently used as others. In examined works from the Ottoman period, dendanlı rumi was not encountered. Rumi motifs were most observed in Mushafs on the pages of embellishments, title pages, and chapter headings. They also appeared frequently in tığlar.

Şemse motifs, representing decorative elements often depicting the sun, are commonly used in Turkish arts, adorned with geometric arrangements. Even today, the eight-pointed şemse motif continues to provide beautiful examples, adapted from traditional to modern styles. Tezhip, beyond being merely a decorative art, is an area where craftsmen and artists showcase their skills. Today, tezhip courses and workshops are widespread, contributing to the preservation of traditional art.